

# DEMOKRATISK MEDBORGERSKAP I NORSK SKOLE?

En kritisk analyse



**Janicke Heldal Stray**

Avhandling for ph.d.-graden  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Utdanningsvitenskapelig fakultet  
Universitetet i Oslo

Våren 2009



# Innholdsfortegnelse

<b>1. Finnes medborgerskap i norsk skole? Presentasjon av problemstilling .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Innledning .....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Skolens demokratiske samfunnsoppdrag .....</b>	<b>5</b>
Problemstilling .....	7
Avgrensning .....	10
Hovedantagelser og konklusjoner .....	10
<b>1.3 Hvordan studere medborgerdiskursen – en metodisk tilnærming .....</b>	<b>12</b>
En diskursiv tilnærming .....	12
Dokumentutvalg .....	15
Intervju .....	16
Fra data til tolkning .....	17
<b>1.4 Oppbygging av teksten .....</b>	<b>19</b>
<b>DEL I  INTERNASJONALE PERSPEKTIVER .....</b>	<b>21</b>
<b>2. Internasjonale, idéhistoriske og teoretiske tilnærminger til medborgerskap i skolen... 23</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Innledning .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 Utdanning til demokratisk medborgerskap (EDC).....</b>	<b>23</b>
En vid forståelse av medborgerbegrepet .....	24
Målsetninger for demokratisk medborgerskap .....	27
Nøkkelkompetanser for EDC .....	28
Anbefalinger fra EDC-prosjektet .....	30
Strategier for læring av demokratisk medborgerskap .....	34
EDC inkorporert i skolens faglige virksomhet .....	37
Utdanning til og for demokratisk medborgerskap – en kort oppsummering .....	38
<b>2.3 Internasjonale anbefalinger om samordning av grunnopplæringen – DeSeCo.....</b>	<b>40</b>
Kompetansebegrepet som empirisk utfordring .....	43
Kompetanse – en begrepsavklaring .....	44
Kompetanse og autonomi .....	48
Kompetanse og økonomi .....	52
En holistisk tilnærming til kompetanse .....	55
Anbefalte nøkkelkompetanser .....	56
Tre kompetansekategorier .....	56
Et vellykket liv og et velfungerende samfunn .....	58
Kompetansemåling .....	61
Oppsummering internasjonale anbefalinger .....	63
<b>3. Medborgerskap – teori og praksis.....</b>	<b>65</b>
<b>3.1 Innledning .....</b>	<b>65</b>
<b>3.2 Medborgerteori .....</b>	<b>65</b>
Medborgerskap – med røtter i den liberale tradisjonen .....	68
Medborgerskap og utdanning .....	70
Tilnærminger til medborgerskap .....	72
Tykt og tynt medborgerskap .....	73

<b>3.3</b>	<b>Undervisning og demokratisk medborgerskap</b> .....	<b>73</b>
	Medborgerskap i skolen – tidlige undersøkelser .....	77
	1960- og 1970-tallet – politisk sosialisering .....	77
	1980-tallet – moralutvikling .....	81
	Konklusjoner fra forskning fra 1960- til 1980-tallet .....	83
<b>3.4</b>	<b>Medborger i det postindustrielle kunnskapssamfunnet</b> .....	<b>84</b>
	Avpolitisering og evidensbaserte beslutninger .....	84
	Pedagogiske motreaksjoner: tesen om læringssamfunnet .....	86
	Livslang læring .....	89
	Sosialkapital og humankapital .....	91
	Sosial- og humankapital versus dannelse og utdanning .....	94
<b>3.5</b>	<b>Medborgerteori og den internasjonale diskursen om utdanning – EDC og OECD</b> .....	<b>96</b>
<b>4.</b>	<b><i>Internasjonale, nordiske og norske undersøkelser som kan belyse demokratisk læring i skolen</i></b> .....	<b>99</b>
<b>4.1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>99</b>
	Demokrati-undersøkelsen .....	99
	Evalueringsreform 97 .....	102
	Klasserommets praksisformer .....	103
	Differensieringsprosjektet .....	104
	PISA-undersøkelsene .....	105
	Ansvar for egen læring .....	106
	Som elevene ser det .....	108
	KAL-prosjektet .....	110
	KUL-prosjektet (Kunnskap, utdanning og læring) .....	111
	Forsiktige konklusjoner .....	112
<b>4.2</b>	<b>Kritiske tilnærminger til den norske skolen</b> .....	<b>112</b>
	Individualisering, pedosentrisme og intimisering .....	113
<b>4.3</b>	<b>Oppsummering</b> .....	<b>117</b>
<b>DEL II</b>	<b><i>NASJONALE PERSPEKTIVER</i></b> .....	<b>119</b>
<b>5.</b>	<b><i>Medborgerskap i norske styringsdokumenter</i></b> .....	<b>121</b>
<b>5.1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>121</b>
<b>5.2</b>	<b>Kompetansebegrepet i de første norske utredningene</b> .....	<b>122</b>
<b>5.3</b>	<b>Kvalitetsutvalgets innstilling</b> .....	<b>127</b>
	Første klasses fra første klasse. ....	127
	Oppsummering .....	135
	Forsterket kvalitet i en grunnpplæring for alle .....	137
	Oppsummering .....	148
<b>5.4</b>	<b>Stortingsmelding 30, Kultur for læring</b> .....	<b>150</b>
	Oppsummering .....	158
<b>5.5</b>	<b>Kunnskapsløftet</b> .....	<b>159</b>
	Generell del .....	159
	Prinsipper for opplæringen .....	160
<b>5.6</b>	<b>Avsluttende bemerkning</b> .....	<b>163</b>

<b>6. Medborgerbegrepet og en del sentrale politiske og faglige aktører – intervjuanalyse</b>	<b>165</b>
<b>6.1 Innledning</b>	<b>165</b>
Intervju – begrunnelse for å intervju	166
Utvalg	167
Intervjuguide	168
”Midt på scene”-intervjuer	168
<b>6.2 Helge Ole Bergesen</b>	<b>169</b>
Bergesen – liberal instrumentalist og reformator	177
<b>6.3 Astrid Søgner</b>	<b>179</b>
Søgner – herneske clemetianer	183
<b>6.4 Laila Aase</b>	<b>184</b>
Aase – kulturell dannelse og kommunitaristiske idealer	190
<b>6.5 Kristin Clemet</b>	<b>191</b>
En kulturreform	192
Forskeren – can’t live with or without you	195
Skolen	199
Generell del – la de tusen blomster blomstre	200
Om skolens demokratiopdrag og dannelse	201
Om enhetsskolen	203
Clemet – pragmatisk og resultatorientert	204
<b>6.6 Komparasjon av intervjuene: flerstemmighet og posisjonering</b>	<b>205</b>
Rolle	206
Tilnærming	207
Vektlegging	208
Legitimering	208
Ideologi	209
Forholdet til det internasjonale	209
Tentativ konklusjon	209
<b>7. Demokratisk medborgerskap i norsk skole?</b>	<b>211</b>
<b>7.1 Innledning</b>	<b>211</b>
Diskurs	211
<b>7.2 To diskurser – en internasjonal og en nasjonal</b>	<b>213</b>
Internasjonal diskursdannelse og begrunnelse	213
Den nasjonale diskursen om Kunnskapsløftet. Diskursdannelse og begrunnelse	216
Hva utelukkes i den norske diskursen om Kunnskapsløftet?	221
<b>7.3 Tentativ forklaring på tendenser i det norske materialet</b>	<b>222</b>
 <i>Litteraturliste</i>	 <b>225</b>
<i>Vedlegg</i>	<b>237</b>



# 1. Finnes medborgerskap i norsk skole? Presentasjon av problemstilling

## 1.1 Innledning

Temaet for denne avhandlingen er demokratisk medborgerskap og utdanning. Begrepet medborgerskap, på engelsk *citizenship*, tilhører opprinnelig en filosofisk og statsvitenskapelig diskurs. De senere årene har begrepet i økende grad inngått i den internasjonale diskursen om utdanning og oppdragelse. Årsakene er samfunnsmessige og politiske endringer og utvikling, både på nasjonalt og internasjonalt nivå. Det postindustrielle kunnskapssamfunnet påvirker og påvirkes av slike endringer. I en europeisk kontekst er det et økende behov for å styrke en felles forståelse av demokratiets fundamentale forutsetninger. Ett ledd i strategien for å møte kunnskapssamfunnets postindustrielle utfordringer er å styrke borgernes demokratiske kompetanse.

Demokratiet som politisk styreform opprettholdes ikke av seg selv, men fordrer aktive og deltagende borgere. Demokratiske nasjoner bygger på en demokratisk kultur som individet innvies i – gjennom læring og overføring av demokratiske verdier og holdninger. Forholdet mellom medborgerskap og utdanning er et viktig utdanningspolitisk tema i Europa og resten av den vestlige verden. Behovet for å fokusere på demokratisk medborgerskap gjennom utdanning begrunnes både politisk og økonomisk. Skolens samfunnsoppdrag knyttes til både økonomi og politikk og initieres gjennom utdanningspolitiske styringsdokumenter.

## 1.2 Skolens demokratiske samfunnsoppdrag

Skole og utdanning har et tosidig og til dels motsetningsfullt samfunnsoppdrag. På den ene siden er utdanning et individuelt prosjekt som skal bidra til at den enkelte tilegner seg de ressurser som gjør individet i stand til å delta i arbeidslivet og bli økonomisk uavhengig. Prosjektet retter seg mot individet, til den enkeltes juridiske rett til utdanning og opplæring. På den andre siden skal skolen være en samfunnsinstitusjon som binder enkeltindivider sammen i en felles politisk kultur. Dette innebærer at skolen skal bidra til å forberede elevene til deltagelse i voksenlivet, ikke kun som arbeidstakere, men også som samfunnsborgere. Det

norske samfunnets politiske kultur er demokratisk, og gjennom grunnopplæringen skal elevene tilegne seg grunnleggende demokratisk kompetanse.

Som en av samfunnets viktigste institusjoner, både for storsamfunnet og det enkelte individ, har skolen en viktig politisk rolle. Intensjonen med skolen artikuleres i politiske styringsdokumenter. Slik styring bestemmes som nevnt både av økonomiske og politiske forhold. Målet for skolen er knyttet til elevenes fremtidige funksjonalitet i arbeidslivet og som borgere. Skolen skal gjennom utdanning og opplæring bidra til samfunnsdannelse og samfunnsnytte. Dette er en tosidig prosess: på den ene siden skal utdanning være et middel for å påvirke den enkeltes dannelse, på den andre siden et mål for å nå et ønsket samfunn. Gitt dette mandatet kan offentlig, institusjonalisert oppdragelse og grunnopplæring defineres som et prosjekt som går fra å være et utviklingsrettet prosjekt (individet) til å bli et sameksistensprosjekt (samfunnet).

Signifikante sosiale endringer, som eksempelvis endrede familiemønstre, økt urbanisering, teknologisering, økt immigrasjon og pluralitet, påvirker og utfordrer både samfunnet som fellesskapsarena og skolen som fellesskapsinstitusjon. Dette er faktorer som øker behovet for en styrket fellesskapstenkning og felles forståelse av samfunnets demokratiske grunnlag. Skolen utmerker seg som den institusjonen som i stor grad bidrar til å binde den enkelte til det samfunnet han eller hun er en del av. Skolen som demokratisk fellesskapsinstitusjon kan forstås som en sosial handlingssfære. Elevenes deltagelse i skolen, som en offentlighet, kan forberede og lære elevene hvordan de kan delta i samfunnet som demokratiske medborgere.

Skolens tosidige samfunnsoppdrag gjenspeiler seg i formålsparagrafen for skolen og læreplanen. I læreplanens generelle del heter det at:

(...) sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling. (UFD 2005)

Sluttmålet for skolens virksomhet blir knyttet til det demokratiske idealet, og individets selvrealisering blir knyttet opp mot det som gagnar fellesskapet. Dette er i samsvar med medborgerteori, som understreker individets tilhørighet til fellesskapet.



Denne avhandlingen retter søkelyset mot det norske skolesystemet og forholdet mellom politikk og pedagogikk. Ambisjonen er å undersøke hvilken politisk samfunnsoppdragelse som defineres for skolen, i norske utdanningspolitiske dokumenter. Er det en oppdragelse som kan karakteriseres som norsk, eller legger politikerne føringer for en internasjonalisering av skolen? Er det noe som er ”typisk norsk” i styringsdokumentene, eller er de politiske ambisjonene for skolen å oppdra vordende, internasjonalt orienterte demokrater? Hva er ambisjonene for den norske skolen – sett i lys av den internasjonale demokratiseringsdiskursen? Og sist, men ikke minst: Hvilken tilnærming til medborgerskap grunnfestes i de norske styringsdokumentene for skolen? Dette er spørsmål jeg vil belyse med denne avhandlingen.

## **Problemstilling**

Læreplanen er et uttrykk for den politiske konsensusen om hvilke rolle skolen skal ha som demokratisk fellesskapsinstitusjon. Sett fra det perspektivet jeg benytter - teori om medborgerskap - kan denne rollen defineres som den institusjonelle samfunnsoppdragelsen som initieres og realiseres gjennom skole og utdanning. En læreplan er et nasjonalt dokument, utformet i den spesifikke nasjonens kulturelle, historiske og politiske kontekst. De siste tiårene har internasjonale institusjoner som EU og UNESCO bidratt til å utvikle utdanningspolitiske anbefalinger for medlemslandenes skolepolitiske samfunnsoppdragelse. Disse anbefalingene konkretiserer momenter som kan inngå i en læreplan for å styrke elevenes demokratiske medborgerskap.

I denne avhandlingen undersøker og beskriver jeg de internasjonale anbefalingene for utvikling av medborgerskap gjennom grunnopplæringen i skolen. Dernest sammenligner jeg konstruksjonen av medborgerbegrepet i de internasjonale anbefalingene med de kunnskapspolitiske dokumentene som ligger til grunn for den norske skolereformen, *Kunnskapsløftet*, og den medborgerforståelsen som kommer til uttrykk her. Jeg presenterer en grundig redegjørelse av medborgerbegrepet – et begrep som ikke er synliggjort eller aktualisert i den norske utdanningsdiskursen.

Avhandlingen trekker opp tre perspektiver. Medborgerskapsperspektivet, som er lite tematisert i den norske debatten, danner det teoretiske grunnlaget for forståelsen av medborgerskap. De to neste perspektivene – det internasjonale og det nasjonale – sammenlignes i forhold til konstruksjonen av medborgerbegrepet i de kunnskapspolitiske

dokumentene. Formålet med avhandlingen er å undersøke og diskutere internasjonale og nasjonale politiske styringsdokumenter og hvordan medborgerbegrepet brukes i de utvalgte dokumentene.

Rammen for avhandlingen er demokratisk medborgerskap. Avhandlingen belyser medborgerskap i relasjon til skolen som institusjonalisert oppdragelse og opplæring. Mitt formål er å undersøke hvilke målsetninger og visjoner som artikuleres om medborgerskap og demokrati i de politiske styringsdokumentene som ligger til grunn for læreplanverket Kunnskapsløftet, og sammenligne disse ambisjonene med de internasjonale anbefalingene.

Jeg belyser problemstillingen ved bruk av to typer kildemateriell. For det første tar jeg utgangspunkt i et utvalg relevante, internasjonale og nasjonale utdanningspolitiske styringsdokumenter for skolen. En analyse av dokumentene legger så grunnlaget for en undersøkelse av medborgerbegrepet som kunnskapsobjekt i dokumentene. For det andre intervjuer jeg et utvalg aktører som var sentrale i utformingen av Kunnskapsløftet.

Det internasjonale perspektivet er en mulig tilnærming til spørsmålet om skolens rolle i utvikling og styrking av demokratisk medborgerskap. Jeg har valgt å sammenligne den norske tilnærmingen med den internasjonale. Sammenligningen skjer på grunnlag av de internasjonale bidragene fra Europarådet og OECD. Dette er bidrag som fremstår som gjennomarbeidede og helhetlige, og har som målsetning å utvikle en teoretisk og begrepsmessig tilnærming til forholdet mellom demokratisk medborgerskap og utdanning. Både Europarådet og OECD har en sentral målsetning om å utvikle en tverrfaglig begrepsmessig og teoretisk tilnærming til forholdet mellom medborgerskap og utdanning for å møte utfordringer for utdanning og demokratisk deltagelse. Tilnærmingene deres tar utgangspunkt i det postindustrielle kunnskapssamfunnet og de samfunnsmessige behovene i vår tid. De understreker samtidig at det ikke kun er utfordringer her og nå som skal møtes, men at utdanning må ha et langtidsperspektiv og en overordnet demokratisk målsetning.

I tillegg til de politiske dokumentene har jeg brukt intervjuer som kilde. Jeg har intervjuet et utvalg sentrale politiske og faglige aktører som bidro til utviklingen av den nye skolereformen. Formålet med intervjuene har vært å undersøke om det er ulike politiske og faglige posisjoner i det norske miljøet. Det er bred politisk oppslutning om Kunnskapsløftet. Det har flere årsaker. En årsak er at norske elever skårer lavere enn forventet på internasjonale

komparative kunnskaps- og ferdighetstester (Bergesen 2006; Berge 2007). Dette har ført til at diskursen om den norske skolens innhold og oppgave i stor grad omhandler elevenes faglige prestasjoner. På den andre siden skåret norske elever forholdsvis høyt på den internasjonale demokratiundersøkelsen *Civic Education Study* (Mikkelsen 2001), noe som muligens har vært en sovepute for den norske diskusjonen om medborgerskap og utdanning. Norske elever blir fremstilt som demokratiske medborgere *per se*. Det kan synes som om norske politikere mener det er utdanningen i seg selv som gir demokratiske medborgere – uavhengig av fokuset på og tilrettelegging for demokratisering i utdanningsdiskursen og læreplanverket.

Informasjonen fra tekster og aktører analyserer jeg som diskurser. Jeg skiller mellom diskurser som representerer eller ikke representerer en overordnet diskurs om demokrati og medborgerskap. Innenfor diskursen om demokratisk medborgerskap mener jeg det er fruktbart å vektlegge begrepene kompetanse, sosialkapital og humankapital. Dette er begreper som inngår i demokratisk medborgerskap som pedagogisk begrep, og vektlegger ulike, men nødvendige kategorier for utvikling av demokratisk medborgerskap (se for eksempel Leicester, Modgil m.fl. 2000; Putnam 2000).

Den overordnede problemstillingen i avhandlingen er forholdet mellom demokratisk medborgerskap og grunnopplæringen slik det er utformet og artikulert i de politiske styringsdokumentene som ligger til grunn for Kunnskapsløftet. Jeg undersøker i hvilken grad den demokratiske medborgerdiskursen har fått feste i den norske diskursen om utdanning. Dette gjør jeg gjennom å undersøke hva som fremheves som de politiske begrunnelsene for prioriteringer i utformingen av det nye læreplanverket. Videre spør jeg hvilke demokratikonsepsjoner som ligger til grunn for læreplanverket. Viktige motsetningsforhold i denne undersøkelsen er forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og dannelse, sosial- og humankapital og kompetanse, som en overordnet strategi for læring. Dette er motsetningsforhold som er i spill, noe jeg vil vise i denne avhandlingen.

Det er viktig ikke å underkommunisere min egen posisjon som forsker i denne undersøkelsen. Da jeg gikk inn i problemstillingen oppdaget jeg raskt at demokratisering er blitt et viktig tema i den internasjonale skolepolitiske diskursen. Motivet bak avhandlingen er observasjonen av at demokratisering gjennom styrket medborgerskap ikke er et tema i den norske utdanningsdiskursen. I avhandlingen retter jeg et kritisk søkelys på de politiske prosessene som førte frem til den nye læreplanen. Kunnskapsløftet konstruerer nye

begrepsbetydninger blant annet mellom grunnleggende ferdigheter og dannelse. I tillegg politiseres og økonomiseres utdanningen gjennom et stramt fokus på humankapital, på bekostning av sosialkapital og det brede dannelsesaspektet. De norske styringsdokumentene indikerer en begrenset forståelse av kompetansebegrepet. Dette kan forklares – ikke som et politisk valg – men som en generell tendens i den norske utdanningsdiskursen. Fokuset er på framtidig arbeidsdyktighet og utjevning og ikke på demokratisk medborgerskap. Dette er påstander som jeg skal utdype og begrunne i avhandlingen.

## **Avgrensning**

Jeg har valgt å avgrense problemstillingen til å omhandle medborgerdiskursen som føres internasjonalt. I den norske og nordiske tradisjonen diskuteres demokratisering oftest som dannelsesproblematikk (se for eksempel Hellesnes 1969/1992; Englund 1986; Gustavsson 1998; Roth 2000; Løvlie og Korsgaard 2003; Englund 2004; Løvlie 2004; Aase 2005; Løvlie 2006; Løvlie 2007). I dannelsesdiskursen fremstår ofte dannelse og utdanning som motsetninger. Dannelsesdiskursen er normativt og filosofisk orientert og knyttes til en faglig tradisjon som bygger på den kantianske opplysningstanken og tysk humanisme. Begrunnelsen for å avgrense denne avhandlingen fra dannelsesdiskursen er at medborgerteori bygger på en politisk tilnærming til demokratisering. Medborgerbegrepet er i større grad internasjonalt rettet og tar opp i seg ulike diskurser som dannelse, kjønnsproblematikk, fattigdom og minoritetsproblematikk.

## **Hovedantagelser og konklusjoner**

Utgangspunktet for avhandlingen er min antagelse om at skolens demokratiske samfunnsoppdrag er underkommunisert i den norske utdanningsdiskursen. De internasjonale styringsdokumentene representerer en annen utdanningsdiskurs enn den norske. Til tross for at de ulike posisjonene har samme status i materialet, er det mitt grunnleggende synspunkt at OECD og Europarådet fremmer en mer konstruktiv tilnærming til spørsmålet om demokratisk medborgerskap gjennom skole og utdanning.

I avhandlingen presenterer jeg flere mulige konklusjoner og kommentarer til problemstillingene. Hovedkonklusjonen min er at den norske diskursen om utdanning skiller seg fra den internasjonale demokratiske medborgerdiskursen. Jeg argumentere for at den norske diskursen ikke forholder seg til den internasjonale, og at den viktigste målsetningen med å utvikle den nye læreplanen har vært å styrke elevenes prestasjoner. Videre viser jeg at den nye læreplanen er et resultat av konkrete, praktiske skolepolitiske utfordringer og ikke en

overordnet politisk ideologi eller demokratiske ambisjoner. I tillegg viser jeg hvordan reformarbeidet kan ses som antydningen til et opprør mot den norske enhetsskoleideologien og de pedagogiske relasjonsteoriene som har hatt hegemoni i læreplanene, og at dette foregikk på bred politisk og faglig front. Med andre ord var det bred oppslutning om reformen.

Disse konklusjonene bygger på den lesningen jeg har gjort av den utdanningspolitiske diskursen i Norge. Lesningen omfatter teoretiske bidrag, offentlige utspill, intervjumateriale og styringsdokumenter. Norsk skole bygger på en sterk rousseausk tradisjon, i den betydning at barnet settes i sentrum. Dette har medført en barnesentrert og individualisert pedagogikk som, til tross for at den bygger på en kommunitaristisk, fellesskapsorientert ideologi, fremmer individualisme fremfor demokratisk medborgerskap. En konsekvens er det Klette (Klette 2003a; Klette 2003b) omtaler som lærerens abdisering, med en uklar lærerrolle, sterk betoning av ansvar for egen læring (Klette 2003b) og pedosentrisme (Skarpenes 2005). Dette medfører blant annet at elevenes habitus blir sentral for skoleprestasjoner (Österlind 1998; Krejsler 2004; Skarpenes 2004).

I arbeidet med den nye skolereformen settes det søkelys på barnesentreringen i den norske skolen. Jeg viser hvordan de politiske aktørene fra Høyre knytter reformpedagogikk og progressiv pedagogikk til sosialdemokratisk ideologi (Bergesen 2006). Forklaringen på hvorfor de norske elevene skårer lavt på internasjonale tester knyttes til enhetsskoleideologien og med det til kunnskapsregimet som har fremhevet viktigheten av dannelses og sosialisering fremfor kunnskap. Dette synspunktet og resonnementet får konsekvenser både for diskusjonen og legitimering av en ny tenkning om skolen. Jeg viser hvordan den norske diskusjonen, i motsetning til den internasjonale, tilrettelegger for humankapital og arbeidslivstenkning. Sosialkapitalbegrepet er ikke brukt i den norske diskusjonen. Videre viser jeg hvordan reaksjonen mot enhetsskolens hegemoniske diskurser ikke utelukkende er et uttrykk for en spesifikk nyliberalistisk ideologi, men at hele det politiske miljøet har fokus på at barna skal lære mer. Det politiske miljøet er løsningsorientert og samstemt om hvordan slike utfordringer skal møtes.

### **1.3 Hvordan studere medborgerdiskursen – en metodisk tilnærming**

Metodevalget avhenger av saksfeltet som skal undersøkes. I avhandlingen min har jeg valgt å bruke politiske styringsdokumenter og intervjuer for å undersøke den overordnede problemstillingen. Diskusjonen som trekkes opp på grunnlag av undersøkelsene, analyseres innenfor terminologien om diskurser.

#### **En diskursiv tilnærming**

Demokrati og medborgerskap er begreper som kan bety ulike ting, avhengig av hvem som definerer begrepet (Connolly 1993). Begge begrepene må ses i sammenheng med andre begreper og inngår i en begrepskjede som sammen skaper mening om verden og det politiske livet. Medborgerskap og demokrati tilhører en politisk diskurs som ikke representerer ideer som er formet uavhengig av sammenhengen. Begrepene utvikles innenfor en institusjonalisert meningsstruktur som kanaliserer politisk tenkning og handling i en bestemt retning (Connolly 1993:1).

Begrepet ”politisk diskurs” referer til vokabularet som brukes innenfor politisk tenkning og handling. Dernest refererer det til hvordan meningen ligger i vokabularet og måten meningen setter rammene for den politiske refleksjonen om et bestemt begreps betydning. I tillegg referer politisk diskurs til hvordan rammene innvirker på hva som kan utelukkes fra den spesifikke diskursen (Connolly 1993:2).

De politiske aktørenes verdisystem og ideologiske overbevisninger påvirker rammene for en diskurs (Stone 2002). Politiske forslag blir presentert og får gjennomslag på grunnlag av verdibaserte og ideologiske fremstillinger og forståelser av virkeligheten. Dette påvirker hvordan problemstillinger eller politiske utfordringer defineres og dermed de strategier som blir formulert som riktige og nødvendige. Sosiale problemer og utfordringer blir således en fortolkning og konstruksjon av virkeligheten. Argumentasjonen er slik sett subjektiv, i tillegg til at den objektive sosiale, politiske og kulturelle konteksten påvirker hvordan aktørene fortolker og skaper mening om verden.

I en skolepolitisk sammenheng vil subjektive og objektive verdier prege politiske beslutninger. Aktørenes politiske ståsted i forhold til hvilke rolle og funksjon skolen bør ha påvirker politiske beslutninger. Demokratisering er et uttalt mål for den norske skolen, og

forståelsen av hvordan skolens demokratiske samfunnsoppdrag skal imøtekommes blir påvirket av aktørenes politiske og ideologiske overbevisninger.

Aktørene i reformarbeidet forholder seg til det de definerer som hovedutfordringene for skolen. Implisitt i dette arbeidet ligger aktørenes forståelse av skolens demokratiske samfunnsoppdrag. Det implisitte aspektet ved medborgerforståelsen og medborgerbegrepet står sentralt i denne undersøkelsen. Stone påpeker at

(...) it doesn't follow that all means of making policy decisions or getting people to change their behaviour are equally able to foster democracy, justice or community (...) Every conceivable policy instrument or solution has broad effects on values such as equality, democracy, or liberty. (Stone 2002:xiii)

Stones hevder med andre ord at de skolepolitiske styringsdokumentene har en bred effekt på demokratiske verdier. Hvis Stones har rett, vil en analyse av de utdanningspolitiske styringsdokumentene som ligger til grunn for læreplanen og intervjuene, bidra til å belyse problemstillingen for avhandlingen. Det vil også kunne bidra til å avdekke spesifikke, politiske verdier som ligger til grunn for de beslutningene som er tatt.

Jeg bruker altså en diskursiv tilnærming<sup>1</sup> både til intervjuene og styringsdokumentene. En diskurs kan forstås som en spesiell måte å snakke om og forstå verden på (Winther Jørgensen og Phillips 1999). I den internasjonale og nasjonale diskursen om formålet med og oppgaven for utdanning brukes en rekke begreper som har bestemte betydninger. Når utdanning diskuteres, tillegges slike begreper et spesifikt innhold. Bakgrunnen for hvordan begrepet forstås er bestemte politiske og ideologiske antagelser om verden. En rekke av begrepene som brukes innenfor den utdanningspolitiske diskursen, kan tillegges ulik betydning avhengig av aktørens utgangspunkt. Demokrati, demokratisk kompetanse og medborgerskap er eksempler på slike begreper.

Demokratisk medborgerskap er et begrep som ikke er gitt. Det endres over tid. På samme måte er utdanning et begrep det er vanskelig å undersøke som nøytralt begrep fordi opplæringen aldri forgår som nøytral, verdifri aktivitet (Ranson 1994:x).

---

<sup>1</sup> Det er viktig å understreke at jeg bruker diskursteori som en forståelsesramme og ikke som analysemetode. Jeg analyserer ikke for eksempel interdiskursivitet og en rekke av kjernebegrepene innenfor diskursmetode (se for øvrig kapittel 6, der dette punktet utdypes).

De utdanningspolitiske styringsdokumentene og læreplanverket er normative og politiske tekster. I en diskursanalytisk forståelse artikuleres og skapes mening gjennom teksten. Tilgangen til virkeligheten skjer gjennom det språklige. Språket konstitueres av og konstituerer den sosiale verden (Fairclough 1992). Fairclough utdyper dette forholdet slik:

Discourse contributes to the constitutions of all those dimensions of social structure which directly or indirectly shapes relations, identities and institutions which lie behind them. Discourse is a practice not just representing the world, but signifying the world, constituting and constructing the world in meaning (Fairclough 1992:64)

Relatert til den skolepolitiske diskursen konstitueres ulike dimensjoner ved samfunnets sosiale strukturer og relasjoner og identiteter og institusjoner skapes. Diskurser representerer ikke bare verden, men gir verden mening og innhold. Når diskursen skrives inn i institusjoner, blir de virkelighetskonstituerende (Neumann 2001) i betydningen av å fremstå som representanter for det som er normalt og betydningsfullt.

Språket, som iscenesetter diskursen, kan betraktes som sosial handling eller sosial praksis (Fairclough 1995). Individet handler i forhold til verden, i verden og i forhold til hverandre. Tilgangen til virkeligheten skjer gjennom språket, og i språket konstitueres den sosiale verden. Ulike diskurser om utdanning, om annerledeshet, om rettigheter, om kjønn og så videre bidrar til ulike meninger og ulike betydningssystemer. Gjennom diskursive praksiser opprettholdes eller endres sosial praksis. Språket avspeiler altså ikke en sann virkelighet som allerede er der, men en virkelighet som hele tiden rekonstrueres gjennom diskurser.

Utdanningspolitiske diskurser representerer en bestemt forståelse av virkeligheten. Inkludert i de utdanningspolitiske diskursene er spørsmålet om skolens rolle i samfunnet, begrunnelser for skolepolitiske vedtak og skolepolitisk styring. Samtidig bygger den utdanningspolitiske diskursen på andre diskurser. Eksempler på andre diskurser er økonomiske, juridiske, nasjonale og internasjonale diskurser. En diskurs er på denne måten ikke isolert fra andre diskurser.

Et sentralt aspekt ved diskurser er makt. Noen meninger og betydningsdefinisjoner får gjennomslag og forrang fremfor andre. I diskursteori diskuteres maktbegrepet gjennom begrepet om hegemoni. Diskursteorien forutsetter en rekke betingelser eller kriterier for hegemonibegrepet. Å ha en hegemonisk posisjon innebærer at en gruppe individer har



lederskap og dominans på samfunnets økonomiske, kulturelle og/eller politiske og ideologiske domener. I tillegg innebærer hegemoni at en samfunnsklasse med økonomisk makt, sammen med andre krefter i samfunnet, har makt over resten av samfunnet. Denne makten, som for eksempel kan være politisk makt, kjennetegnes av at den er et ”ustabilt ekvilibrium” (Fairclough 1992). Et ustabilt ekvilibrium betyr at makten innehas midlertidig. En annen betingelse for hegemonibegrepet er at det konstrueres allianser og at underordnede grupper integreres – mer enn domineres. Gjennom imøtekommelse av andres krav, eller ved bruk av ideologiske virkemidler, oppnås beslutning (Fairclough 1992; 1995).

Hegemoni innebærer å fokusere på de kontinuerlige kampene om saker mellom klasser eller blokker. Disse er ikke gitt en gang for alle. Allianser og relasjonsdominans konstrueres, opprettholdes og skilles, og det skjer en underordning av økonomisk og politisk karakter. Hegemoniske kamper skjer på bred front og inkluderer de av samfunnets institusjoner som omhandler ulikhet (Fairclough 1995). Herunder tilhører utdanning og skole. Hegemoni kan forstås slik:

[...] en ny logikk for det sociale; en politisk konstruksjon, hvorved en social aktørs projekt kommer til at representerer mer end sig selv'. Typisk en politisk bevægelse, der hævder at reræsenterer hele nationens interesser i kamp med alle andre alternative bud på en sådan repræsentasjon. (Clausen m.fl. 2002:18)

Når denne tenkningen overføres til temaet for denne avhandlingen, kan den brukes til å identifisere ulike diskurser og bidra til å avdekke hvilke av diskursene som har hegemonisk status. I den internasjonale diskursen om medborgerskap er sosialkapital, humankapital og kompetanse sentrale begreper i medborgerforståelsen. I den norske diskursen er det andre begreper som er sentrale. Dannelse og humankapital er to begreper som inngår i den nasjonale utdanningsdiskursen.

I tillegg til en analyse av de internasjonale og nasjonale styringsdokumentene, har jeg intervjuet noen av aktørene som var aktive i prosessen med å utvikle nye læreplaner. På denne måten forsøker jeg å belyse eventuelle forskjeller og likheter i aktørenes tilnærming til og forståelse av skolens samfunnsoppdrag.

## **Dokumentutvalg**

Dokumentanalysen er gjort på grunnlag av de dokumentene som utreder og fører frem til den nye skolereformen: Kvalitetsutvalgets del- og hovedinnstilling (NOU 2002; NOU 2003) og

Stortingsmelding 30 (UFD 2004). I tillegg til de norske dokumentene benytter jeg et utvalg internasjonale dokumenter som konkretiserer anbefalinger for skolepolitisk styring. Disse er hentet fra Europarådet (Audigier 2000; Bîrzea 2000; Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000; Europaparlamentet 2003; Dürr 2004; Kerr og Losito 2004; Bîrzea 2005) og det OECD-initierte DeSeCo-prosjektet (Defining and Selecting Key Competancies) (Salganik og Rychen 2003a; Salganik og Rychen 2003b).

## **Intervju**

Denne avhandlingen bygger på en empirisk undersøkelse av politiske styringsdokumenter og intervjuer. Gjennom en analyse av utvalgte deler av disse dokumentene undersøker jeg det demokratiideologiske grunnlaget for utformingen av disse. Denne fremgangsmåten har sine begrensninger. Politiske styringsdokumenter er politiske konsensusdokumenter, i betydningen av at de politiske aktørene som utformer dokumentene, søker bred tilslutning for sine forslag. Lauglo påpeker dette forholdet når han hevder at: ”offentlig dokumentasjon har sin begrensning som kilder til ideologi og grunnsyn hos makthavere. Politikk er opplegg til handling, og politisk handling kan ses som korrektiv til en spesiell problematisk situasjon” (Lauglo 2005:31). Han fortsetter med å hevde at ”forholdet mellom spor etter ideologi i offentlige dokumenter, på den ene siden, og ideer som er viktig for makthavende politikere blir problematisk” (Lauglo 2005:31). Jeg har derfor valgt å supplere dokumentanalysen med intervjuer med politiske aktører og medarbeidere som har deltatt i reformarbeidet. Jeg har valgt å ha fokus på intervjupersonenes betydningskonstruksjon, i betydningen hvordan de forstår reformen. På den måten forsøker jeg å få innsyn i aktørenes synspunkter og ideologiske begrunnelser for reformarbeidet.

Intervjuet er ett uttrykk for en språkhandling, der samtalen med intervjupersoner skaper forståelse. Formålet med intervjuet er å samle data. Gjennom intervjuet søker jeg å få frem intervjupersonenes forestillingsverden. Denne typen forståelse og forestillingsverden brukes som data i avhandlingen.

Hensikten med intervjuene var å få mer informasjon om aktørenes tematisering og tilnærming til skolens samfunnsoppdrag. Jeg ønsket å få en bredere innsikt enn jeg ville fått ved kun å analysere styringsdokumentene som ligger til grunn for reformen. Intervjuguiden jeg utviklet og brukte bygger på informasjon fra stortingsmeldingen og kvalitetsutvalgets innstilling og står i et forhold til de politiske dokumentene.

Personene jeg har intervjuet har alle erfaring med å kommunisere med andre, formelt og uformelt. Alle er i posisjoner som gir formell og reell makt. Jeg valgte å sende informantene generell informasjon om avhandlingen, men sendte ingen intervjuguide i forkant av intervjuene. Intervjuguidene var tilpasset den enkeltes rolle og min kategorisering av disse (se kapittel 6) og varierer derfor fra person til person. Jeg brukte ustrukturerte intervjuer og hadde i forkant tematisert det jeg ønsket å snakke om, slik at jeg kunne følge opp intervjupersonenes utsagn og refleksjoner. Hvert intervju var beregnet til å vare i ca. 50 minutter, men varierte fra 25 minutter til nesten 1,5 time, avhengig av intervjupersonenes tid og anledning. Under intervjuene brukte jeg en ICD-recorder, som har det fortrinnet at jeg i etterkant kunne legge intervjuene inn som lydfiler på datamaskinen. Ulempen viste seg å være at recorderen var meget mottagelig for alle former for støy, og at noen stemmer gjorde seg bedre på opptak enn andre. Dette gjorde transkripsjonsprosessen utfordrende.

Intervjuene ble transkribert to ganger. Første transkribering ble foretatt av en lønnet transkriberer. Deretter leste jeg gjennom transkriberingen samtidig som jeg lyttet til lydfilene. På denne måten kunne jeg sikre at første gangs transkribering var riktig, og at eventuelle feilhøringer ble rettet opp. De intervjuene som ble brukt i analysen, ble sendt til intervjupersonen som fikk lese gjennom transkripsjonen. Unntaket var tidligere statsråd Kristin Clemet som ikke ønsket å få transkripsjonen tilsendt.

I analysen av intervjuene har det vært sentralt å undersøke hvordan begreper integreres i diskursen om skolens samfunnsoppdrag og gis status som sanne og virkelige. Dette omhandler legitimering og konstituering av begreper som gir konsekvenser for sosial praksis. I teksten lar jeg intervjupersonene snakke, for så å kommentere det som blir sagt. Jeg sammenligner intervjupersonene med hverandre og ser etter diskursive forskjeller og likheter mellom det intervjupersonene sier og måten det gir verden mening på.

### **Fra data til tolkning**

Formålet med avhandlingen er å undersøke eksplisitte og implisitt legitimeringer av læreplanen i dokumenter og blant sentrale aktører. Mitt hovedanliggende er å se disse legitimeringene i lys av de internasjonale anbefalingene og ulike teoretiske tilnærminger til medborgerskap. Medborgerskap er riktignok ikke noe hovedanliggende i reformen blant aktørene. Likevel eksisterer det som et, mer eller mindre, implisitt mandat for skolen. Dette

mandatet, eller oppdraget, er beskrevet i læreplanens generelle del (UFD 2005) og i formålsparagrafen for skolen. Medborgerskapsbegrepet er dessuten sentralt i alle de internasjonale anbefalingene politikerne har forankret reformen i. Min oppgave har vært å avdekke hvordan forestillingene om medborgerskap gis mening i planen og blant aktørene bak planen – slik disse forestillingene kommer til syne i intervjuer.

Denne studien kan best betegnes som en eksplorerende studie. Jeg forsøker å avdekke hvordan fenomenet eller begrepet ”medborgerskap” er gitt mening i intervjuer og dokumenter. Denne meningen fortolkes også i lys av den internasjonale diskusjonen om medborgerskap i utdannings- og kunnskapsdebatten. Det eksplorative ligger i å utvikle noen antakelser om hva som er hovedtrekkene i forståelsene og meningskonstruksjonen. Mine data er den mening som er tilgjengelig mening i dokumenter og intervjuer. På grunnlag av en analyserende utvendiggjøring av eksplisitt og implisitt mening i disse dataene, utvikler jeg noen hypoteser om forståelsesmønstre som jeg mener og argumenterer for at kan være mer sannsynlige enn andre hypoteser.

Foucault brukte arkeologien som metodisk fremgangsmåte, og jeg benytter mange av hovedtrekkene fra Foucaults fremgangsmåte i denne avhandlingen (Foucault 2002). Jeg konstruerer et korpus bestående av dokumenter som omhandler skolereformen. Dette arkivet er en del av det offentlig tilgjengelige materialet som foreligger om skolereformen. Dette kan kategoriseres som ”tilgjengelig mening”. På linje med Foucault, forstår jeg diskurser som konstitutive i betydningen av at diskurser konstituerer eller konstruerer samfunnet aktivt langs en rekke ulike dimensjoner. Eksempler på slike dimensjoner er kunnskapsgjenstander, sosiale subjekter, typer av selv, sosiale forhold og begrepsmessige rammeverk (Fairclough 1992; Foucault 2002). Diskursive praksiser virker på denne måten konstituerende for kunnskap.

Et læreplanverk skapes ikke uavhengig av en kontekst, men er forankret og gitt mening i forhold til tidligere tekster og den diskursive forståelsen av disse tekstene. Hvilke trekk og meningsbrokker fra disse tekstene som videreføres er ikke gitt – men er en av undersøkelsesgjenstandene. Formålet er å finne den implisitte forståelsen som ligger til grunn for den endelige teksten. Dette gjør jeg på grunnlag av en tolkning av det konstruerte kunnskapsobjektet.

Det at jeg avdekker og identifiserer de bakenforliggende diskursene, gir tolkningen av planen en begrunnelse. Ved å supplere med intervjuer kan denne eksplisitte begrunnelsen ses i lys av den forståelse aktørene presenterer og skaper for meg i en intervjusituasjon. På denne måten utvikler jeg ulike antakelser om hva som kan forklare den mening som utvendiggjøres og sannsynliggjøres i tolkningen.

Den tilgjengelige mening, dokumenter og intervjuer kan forstås som tegn – indekser og symptomer – på ulike og komplekse årsakssammenhenger og begrunnelser. På grunnlag av disse ytringene gjennomfører jeg analyser som skal bidra til å utvendiggjøre det diskursive kunnskapsobjektet og gjøre det eksplisitt. Det diskursive kunnskapsobjektet konstrueres som politisk av aktørene.

## **1.4 Oppbygging av teksten**

Teksten består av totalt 7 kapitler, inkludert dette. Kapittel 2, 3 og 4 utgjør til sammen Del I – Internasjonale perspektiver. I kapittel 2 undersøker og presenterer jeg de internasjonale perspektivene fra Europarådet og OECD. Det er to årsaker til at jeg gir en grundig gjennomgang av disse dokumentene. For det første representerer dette perspektivet en mulig tilnærning til demokratisk medborgerskap gjennom skolen. For det andre danner konklusjonene fra dette kapitlet grunnlaget for å diskutere de nasjonale perspektivene. De utvalgte dokumentene omhandler medborgerskap gjennom utdanning. I dokumentene diskuteres forholdet mellom utdanning og medborgerskap, og det gis konkrete anbefalinger for skolepolitisk styring og tilrettelegging for styrket medborgerskap gjennom utdanning.

Europarådet har utviklet styringsdokumenter for styrket demokratisk medborgerskap i prosjektet *Education for Democratic Citizenship* (EDC). Prosjektet bygger på en vid forståelse av medborgerbegrepet og diskuterer hvordan medborgerskap vitaliseres og utvikles i et samspill med utdanningsinstitusjonene. Begrunnelsen for EDC-prosjektet er behovet for utvikling av en felles demokratisk kultur i Europa.

I tillegg til dokumentene fra EDC henter jeg informasjon fra det OECD-initierte prosjektet DeSeCo. I DeSeCo-prosjektet knyttes demokratisk medborgerskap til utdanning gjennom begrepet ”nøkkelkompetanser” (key competencies). Antagelsen er at individet må besitte

konkrete kompetanser for å ha forutsetning for å kunne være en aktør i det deltagende demokratiet.

I kapittel 3 gir jeg en grundig presentasjon av ulike teoretiske tilnærminger til utdanning og demokratisk medborgerskap. Begrepet har, som jeg allerede har påpekt, vært lite til stede i diskursen om norsk skole. Kapitlet har derfor to formål: for det første å gi en presentasjon av medborgerteori som pedagogisk-teoretisk felt, for det andre å legge forutsetningene for et medborgerbegrep og en medborgerforståelse som tjener som den kontekstuelle rammen for avhandlingens tematikk. I kapitlet presenterer jeg medborgerbegrepet som politisk, filosofisk og pedagogiske begrep. Jeg viser hvordan begrepet er revitalisert som en konsekvens av samfunnsmessige, kulturelle, sosiale og politiske endringer i verden. Deretter knytter jeg medborgerteori til utdanning og skole som demokratisk lærested.

Kapittel 4 omhandler internasjonale, nordiske og norske undersøkelser av demokratisk læring i skolen. I tillegg presenterer jeg kritiske tilnærminger til den norske skolemodellen. Formålet med kapitlet er å kontekstualisere legitimeringen av den nye skolereformen. Begrunnelsen for reformen er i stor grad evidensbasert.

Del II av avhandlingen består av kapittel 5 og 6 og omhandler nasjonale perspektiver. I kapittel 5 undersøker jeg de norske styringsdokumentene, med søkelys på de delene av dokumentene som kan bidra til å belyse medborgerperspektivet. Gjennom lesning av de nasjonale dokumentene legger jeg grunnlaget for å identifisere den overordnede diskursen i det norske materialet.

Kunnskapsløftet har fått bred politisk tilslutning. I kapittel 6 undersøker jeg om denne enigheten gjenspeiler seg i intervjuene med et utvalg politiske og faglige aktører som var sentrale i utformingen av reformen. Jeg undersøker om intervjupersonene har en felles forståelse av det politiske og faglige mandatet de ble tildelt under reformarbeidet.

I avslutningskapitlet, kapittel 7, presiserer og diskuterer jeg funnene fra denne undersøkelsen. Jeg gir et tentativt svar på forskningsspørsmålene jeg stiller innledningsvis i teksten. Dette gjør jeg gjennom identifisering av det diskursive grunnlaget for de internasjonale og nasjonale dokumentene.

## **DEL I    INTERNASJONALE PERSPEKTIVER**





## 2. Internasjonale, idéhistoriske og teoretiske tilnærminger til medborgerskap i skolen

### 2.1 Innledning

Formålet med dette kapitlet er å belyse de internasjonale anbefalingene for utdanningspolitisk tilrettelegging for styrket medborgerskap gjennom utdanning. Jeg har valgt å sette søkelyset på to ulike prosjekter som hver for seg og sammen bidrar til en utvidet forståelse av forholdet mellom medborgerskap og utdanning. Først presenterer jeg Europarådets EDC-prosjekt, deretter OECD-prosjektet DeSeCo.

### 2.2 Utdanning til demokratisk medborgerskap (EDC)

I 1997 ble prosjektet EDC igangsatt i regi av Europarådet. EDC bygger på ideen om livslang læring. Målsetningen for prosjektet var å undersøke: “which values and skills individuals require in order to become participating citizens, how they can acquire these skills and how they can learn to pass them on to others” (Bîrzea 2000:3). I det følgende skal jeg redegjøre for hovedtrekkene og hovedfunnene i dette prosjektet. Alle referansene er hentet fra prosjektets publikasjoner.

EDC-prosjektgruppen var sammensatt av representanter fra de ulike landenes utdanningsministerier, spesialister, internasjonale institusjoner og NGO-er<sup>2</sup>. Prosjektet ble delt i tre grupper: En gruppe skulle arbeide frem et rammeverk for definisjoner, begrepsavklaring og terminologi samt identifisere de grunnleggende kompetansene som er påkrev i dagens europeiske samfunn. Den andre gruppen skulle identifisere og ta lærdom fra ulike *citizenship sites*<sup>3</sup> samt identifisere ulike arenaer for samarbeid mellom skole og næringsliv. Den tredje gruppen skulle arbeide med ulike metoder og undervisningsformer som bidrar til å fremme demokratisk medborgerskap (Bîrzea 2000:3) I det følgende er det spesielt anbefalingene fra den første og tredje gruppen jeg presenterer.

---

<sup>2</sup> Non-Governmental Organisation (NGO)

<sup>3</sup> *Sites* defineres som “innovative and empowering initiatives in which citizens participate actively in society, especially at the local level” (Bîrzea, C. 2000: 88)

Begrunnelsen fra Europarådet for å starte et prosjekt som omhandler demokratisk medborgerskap, er at demokratisk kompetanse blir stadig viktigere for individer i et samfunn i endring. Demokratisk kompetanse kan læres og er derfor en viktig oppgave for skolen. EDC-prosjektet viser til reaktualiseringen av medborgerbegrepet, og den betydningen begrepet har fått for ambisjonene om å stabilisere et demokratisk, europeisk fellesskap:

In just a few decades the word "citizenship" has become one of the most frequently used in discussions of communal life in society. It provides guidance for our response to what is sometimes referred to as the social fabric and social cohesion. The citizenship concept is used in particular to attempt to stabilise and redirect certain practices involving schools and, more generally, education and training. (Audigier 2000:3)

Audigier knytter her medborgerbegrepet til sosial sammenhengskraft eller samhörighet – det som holder mennesker i et samfunn sammen. Stabilisering av samfunn, og det å forme eller føre samfunnet i en bestemt retning, er sentralt. I denne sammenhengen kan vi snakke om normativ intensjonell eller intendert oppdragelse. Skole og utdanning blir fremhevet som sentrale institusjoner for utvikling av demokratisk medborgerskap.

Jeg viste i forrige kapittel hvordan medborgerbegrepet blir konstruert sosialt, historisk og kulturelt. EDC-prosjektet plasserer seg i medborgerdiskursen gjennom å understreke balansen mellom de positive og negative rettighetene: "The freedom of the citizen, or at least a certain traditional form thereof, is a freedom of association and discussion in a public environment theoretically governed by equality among all individuals" (Audigier 2000:4). Demokratisk kompetanse knyttes her opp til individets friheter, særlig individets rettighet til fri deltagelse i det offentlige.

### **En vid forståelse av medborgerbegrepet**

EDC-prosjektet understreker at det ikke kan formuleres en endelig og uttømmende definisjon av medborgerbegrepet. O'Shea formulerer en vid forståelse av begrepet slik: "a person co-existing in society" (O'Shea 2003:8). Det vil si en person som eksisterer i samfunnet sammen med andre. Samfunnet er ikke begrenset til nasjonen, men er globalt. En slik bred forståelse av medborgerbegrepet skal bidra til en ny modell for utforsking av hvordan vi lever sammen og gi en bredere samfunns- og nasjonalforståelse av medborgerbegrepet. Grunnlaget for den brede forståelsen av begrepet er at EDC-prosjektet skiller mellom medborger som rolle og medborger som status (O'Shea 2003: 8) (se også kapittel 3).

Kompetanser som fremmer demokratisk medborgerskap formuleres av Audigier som:

(...) those called for by the construction of a free and autonomous person, aware of his rights and duties in a society where the power to establish the law, i.e. the rules of community life which define the framework in which the freedom of each is exercised, and where the appointment and control of the people who exercise this power are under the supervision of all the people. (Audigier 2000:17)

I dette sitatet fremhever Audigier kompetanser som gjør individet i stand til å delta aktivt i utformingen av det samfunnet han eller hun er en del av. Senere i teksten omtaler han dette som “the hard core of citizenship” (Audigier 2000:17) For utdanning til demokratisk medborgerskap, får en slik definisjon av kompetanser konsekvenser:

It concerns the individual and his relations with others, the construction of personal and collective identities, the conditions of living together. It thus has to deal with the individual and the social, the particular and the universal, the already there, insertion in an historical and cultural continuity, and the invention of the future, the construction of a future world, the acceptance of a pre-existing reality and a critical approach. (Audigier 2000:17)

Deltagelsesaspektet blir sentralt for det som er, og det som skal komme, i den kollektive sameksistensen som er grunnlaget for demokratiet som livsform. Deltagelse i demokratiske prosesser former og utvikler individets identitet både som individuelt prosjekt og kollektivt prosjekt. Identiteten formes og utvikles innenfor rammene av demokratiet som livsform. Både den historiske bakgrunnen og den sosiale konteksten spiller sentrale roller når man sammen skaper en fremtid.

I medborgerbegrepet er det innbakt en rekke dimensjoner. Både status og rolledimensjonen er knyttet opp mot politiske rettigheter, juridiske rettigheter og menneskerettighetene: ”equality, freedom, dignity, right, law, power, and a few others” (Audigier 2000:18). I tillegg har det de senere årene kommet nye og supplerende tilnærminger til begrepet. Audigier fremhever tre tilnærminger som spesielt viktige i en utdanningskontekst med ambisjon om å styrke demokratisk medborgerskap. For det første er det diskusjonen om deltagerdemokratiet, som stadig får større gjennomslag:

Thus the concepts of participation, democracy or participatory citizenship seem to be increasingly recognised as being vital for the future of living together. It is a matter of ensuring that each can take his place in society and contribute to its development at whatever level it may be, beyond the political act of voting. It is a matter of each being able to have

control over his living environment. The reduction of obstacles to participation, in particular socio-economic obstacles, is an integral part of any strategy aimed at strengthening democratic citizenship. (Audigier 2000:18)

For at individer skal kunne leve sammen i et demokrati, er deltagelsesdimensjonen viktig. Hver skal kunne ha og ta sin plass i det bestemte samfunnet og ha mulighet for å bidra til samfunnsutviklingen på alle nivåer. På denne måten kan den enkelte påvirke det samfunnet den lever i. Sosioøkonomiske faktorer kan hindre slik deltagelse, og det blir derfor viktig at utdanning bidrar til sosial utjevning.

Et neste aspekt som trekkes frem er bevisstheten om medborgerskap og ambisjonen om å styrke den enkeltes mulighet og motivasjon for å delta:

(...) if EDC is to be a constant concern of all the citizens and of all the institutions in a democratic society, the fact remains that it has, or should have, an explicit and priority presence in education and training institution, and especially in schools. **Cooperation, participation, dialogue and respect are so many words which designate attitudes expected of all the people in school**, in particular the adults, attitudes that should inspire activities in schools and the general atmosphere of school life. (Audigier 2000:19)

Samfunnets institusjoner, og særlig skole og utdanningsinstitusjoner, må være eksplisitte i sine demokratiske ambisjoner. De voksne skal tilrettelegge for en skole som er kjennetegnet av demokratiske prinsipper, forstått som en demokratisk institusjon basert på deltagelse, samarbeid, dialog og respekt.

En tredje tilnærming til medborgerskap omhandler den kulturelle dimensjonen. I diskusjonen om identitet står kulturelle rettigheter sentralt. Medborgerskap fordrer plastisitet og mobilitet, og individet skal selv kunne velge hvilke gruppe eller grupper han eller hun vil tilhøre:

One essential component of the individual's identity is obviously the cultural component, with in the first place the language and all that this implies; it immediately raises the question of membership of groups, communities, peoples (...), which construct the identity of each individual, in particular those in which a person grows up, which are as much a here and now heritage. (Audigier 2000:19)

I dette sitatet påpeker Audigier betydningen av den kulturelle komponenten for individets identitetsutvikling. Mange mener at kulturelle rettigheter er en ny generasjon menneskerettigheter som etterfølger de sivile og politiske rettighetene og de økonomiske og sosiale rettighetene (Audigier 2000:19). Det er bred enighet om individets kulturelle

rettigheter, samtidig som det utfordrer sentrale forestillinger om demokratiet. En demokratisk offentlighet er avhengig av at deltagerne kjenner og deler spillereglene. Den forutsetter derfor et visst minstemål av felles forståelse for deltagelse i offentlige diskurser og den sosiale, kulturelle og historiske konteksten deliberasjonen skjer innenfor. Enkeltindividene må ha retorisk kompetanse slik at de kan argumentere for sine synspunkter – både skriftlig og muntlig. Gjennom EDC kan det utvikles en felles demokratisk kultur, som overskrider behovet for delte verdier og felles historie.

I tillegg til de tilnærmingene som understreker det deltagende aspektet, det institusjonelle aspektet og det kulturelle aspektet, er det teorier som understreker individets ansvar eller forpliktelser. Disse kommuniserer i høy grad med den kulturelle tilnærmingen. Individets ansvar for å respektere loven, det vil si den juridiske dimensjonen, og ansvaret eller forpliktelsen til å respektere den andre er sentrale punkter som fremheves. I tilnærmingene som uthever respekten for den andre, presiseres det at den enkelte har ansvar for å respondere på friheten til å ha rettigheter. Det sosiale og interkulturelle får på denne måten en sentral betydning, ikke kun det individuelle som i den juridiske forståelsen av statsborgeren.

EDC-prosjektet forsøker å inkorporere de ulike tilnærmingene til medborgerskap i sin forståelse av begrepet. Gjennom den vide definisjonen, medborgerskap forstått som en måte å leve sammen i samfunnet på, mener de å kunne favne de ulike tilnærmingene. Det er viktig å understreke at de ulike tilnærmingene ikke utelukker hverandre, men forsterker hverandre gjennom sine fokus på spesifikke sider ved medborgerskap. De virker på denne måten supplerende på det helhetlige begrepet. Den vide forståelsen av begrepet blir konkretisert gjennom målsetningene for EDC, utvelgingen av nøkkelkompetanser og anbefalingene EDC-prosjektet foreslår for deltagerlandenes utdanningspolitikk.

### **Målsetninger for demokratisk medborgerskap**

Hovedfokuset for EDC er å utvikle ansvarlige og informerte medborgere som kan leve sammen i samfunnet (Dürr 2004:13). Som vi så av begrepsdiskusjonen over, er deltagelse, samarbeid, respekt og kommunikasjon viktige aspekter for demokratisk sameksistens. EDC defineres som:

[...] a set of practices and activities aimed at making young people and adults better equipped to participate actively in democratic life by assuming and exercising their rights and

responsibility in society. In other words, EDC means learning how to become a citizen and how to live in a democratic society. (Bîrzea 2005:24)

Gjennom spesielt egnede praksiser og aktiviteter skal unge og voksen lære demokratisk medborgerskap. EDC har tre målsetninger for å utvikle slik kompetanse hos individet. For det første skal man gi borgerne kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som anses som nødvendige for å delta aktivt i det sivile, demokratiske samfunnet. For det andre vil man forsøke å skape muligheter for dialog og deliberasjon, konfliktløsning og konsensus samt kommunikasjon og interaksjon. For det tredje vil man stimulere til individets bevissthet om rettigheter og ansvar, atferds- og verdinormer og etiske og moralske temaer i det aktuelle samfunnet (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:13).

Definisjonen av EDC impliserer noen spesifikke karakteristikk. EDC skal favne både unge og voksen og har et livslangt læringsperspektiv. Det endelige målet for EDC er å forberede unge og voksne til politisk deltagelse i samfunnet. Individet må kjenne og respektere sine og andres rettigheter og ansvar. Til slutt fremheves respekten for kulturell og sosial diversitet (Bîrzea 2005:13). EDC skal være en integrert aktivitet i utdanning og opplæring og bidra til å utvikle en demokratisk og menneskerettslig kultur (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:16).

### **Nøkkelkompetanser for EDC**

Nøkkelkompetansene for demokratisk medborgerskap er assosiert med konstruksjonen av et fritt og autonomt individ (Audigier 2000:17). Audigier identifiserer to ulike klassifiseringer av nøkkelkompetanser<sup>4</sup> for EDC. Den første klassifiseringen er inndelt i tre kategorier: den kognitive, den affektive og sosial- eller handlingskompetanse (Audigier 2000:17).

Den kognitive kompetansen deles inn i fire grupper:

- kompetanse om det juridiske og politiske
- kunnskap om verden
- prosedural kompetanse og kunnskap om demokratiske institusjoner
- menneskerettslige prinsipper

---

<sup>4</sup> Audigier bruker begrepet *core competencies*, men jeg finner det hensiktsmessig å bruke nøkkelkompetanser. Betydningen er den samme.

Kompetanse om det juridiske og politiske innebærer kunnskap om reglene for det kollektive og demokratiske livet. Individet må ha kunnskap om demokratiske offentlige institusjoner og reglene som ligger til grunn for slike institusjoner. Individet må kjenne til reglene som ligger til grunn for frihet og handling og ”necessitating a realisation that these institutions and freedoms are the responsibility of all citizens” (Audigier 2000:17). Kunnskaper om det juridiske og lovgivende blir av Audigier betegnet som individets våpen for å forsvare sine friheter, beskytte individuelle rettigheter og utfordre styresmaktene ved overgrep (Audigier 2000:17).

Kunnskap om verden innebærer at individet kjenner den kulturelle og historiske konteksten han eller hun lever i. Deltagelse i det offentlige rom forutsetter kunnskap om samfunnet man er en del av og å kunne ta riktige valg når det finnes ulike muligheter. Audigier presiserer at ikke alle kan ha kompetanse på alt og ser dette som en utfordring for utdanningssystemet:

These difficulties are aggravated by the provisional nature of a great deal of this knowledge and the need to train people to accept its mobility and welcome new ideas. The capacity for critical analysis of the society is essential here. Such knowledge of today’s world also includes anticipatory capacities, i.e. the ability to see problems and solutions in the long term and avoid superficial short-term analyses. (Audigier 2000:22)

I dette sitatet understreker Audigier at kunnskap ofte er i bevegelse – at kunnskap ikke er endelig. Individet må akseptere bevegelig kunnskap og være åpne for nye ideer. I tillegg må den enkelte ha kompetanse som gjør at han eller hun kan se konsekvensene av de valgene som tas i dag – også på sikt (Audigier 2000:22).

Deltagerdemokratiet fordrer at individene besitter både skriftlig og muntlig kompetanse, evnen til å argumentere og til å etterprøve handlinger og argumenter i lys av menneskerettslige prinsipper og verdier. Det er substansielt at medborgerne evner å reflektere over mulige utfall av egne handlinger samt begrensningene ved mulige handlinger. I tillegg til prosedural kompetanse må individene ha kunnskap om prinsippene for og verdien av menneskerettighetene og demokratisk medborgerskap (Audigier 2000:22).

Den andre gruppen av kompetanser, som inngikk i den første kategorien, er den affektive, etiske og verdiorienterte gruppen. Her inngår kompetanser som sentrerer om frihet, likhet og solidaritet. Individet må utvikle respekt og toleranse både for seg selv og andre – utvikle evnen til å lytte, til å reflektere og til å tolerere annerledeshet. Toleranseaspektet inkluderer, i

tillegg til respekten for annerledeshet, evnen til å se sine egne begrensninger. Gjennom å se den andre som likeverdig kan andres synspunkter bidra i individets sosiale konstruksjon av seg selv som et menneskelig subjekt. En viktig del av denne kompetansen er å ha tillit til andre og tro på andre (sosialkapital). Ifølge Audigier er toleranse avgjørende for å unngå instrumentalisering av loven (Audigier 2000:22). Individet må kunne identifisere urett i samfunnet.

Den tredje gruppen i den første kategorien er sosial kompetanse og handlingskompetanse. Disse to kompetansene er tett sammenvevd. Sosial kompetanse handler om evnen til å kunne handle. Både kunnskaper, verdier og holdninger ligger til grunn for evnen til å handle. Evnen til å ta initiativ og kunne påvirke sin egen situasjon avhenger av individets sosiale kompetanse. Sosial kompetanse inkluderer det å kunne leve og samarbeide med andre, konstruere prosjekter og ta ansvar. Språket blir i en slik sammenheng ikke kun viktig for å ytre seg, men som en døråpner for å forstå andre måter å betrakte verden på. I en pluralistisk verden er dette av stor betydning. Individet må besitte kompetanse i hvordan man løser konflikter på en konstruktiv og demokratisk måte. Kompetansen til å delta i offentlige debatter tilhører også denne gruppen.

Den andre tilnærmingen, som diskuterer nøkkelkompetanser for demokratisk medborgerskap, har fire dimensjoner: en politisk-juridisk, en sosial, en økonomisk og en kulturell. Den politiske-juridiske dimensjonen krever kunnskaper om loven, det politiske systemet, demokratiske holdninger samt evnen til deltagelse. Den sosiale dimensjonen omhandler relasjonen mellom individet og de andre. Den tredje dimensjonen dreier seg om arbeid, produktivitet og konsumpsjon. Den siste dimensjonen er den kulturelle (Audigier 2000:24).

De to tilnærmingene overlapper hverandre, og flere momenter er representert i begge. Felles for disse er at de understreker viktigheten av det å utvikle en kritisk, sosial bevissthet, kontekstualisert gjennom at borgerne tilhører en felles verden. Kort oppsummert innbefatter nøkkelkompetanser for demokratisk medborgerskap kunnskaper, holdninger og verdier som sammen bidrar til å sette individet i beredskap for deltagelse i demokratiske prosesser.

### **Anbefalinger fra EDC-prosjektet**

De fleste europeiske land har demokratisering som et politisk mål, ofte knyttet til utdanningspolitikk. I mange land gjelder skolen og utdanningens demokratiske



samfunnsoppdrag som implisitt målsetning. EDC tar utgangspunkt i de europeiske landenes delte referanser: menneskerettighetene og demokratiske politiske institusjoner. Med utgangspunkt i landenes delte referanser, mener prosjektgruppen at det kan identifiseres fem handlingsdimensjoner for EDC (Bîrzea 2000:69):

- EDC som en pedagogisk målsetning
- EDC som et kriterium for å sikre kvalitet
- EDC som et instrument for sosial samhörighet
- EDC som en kontinuerlig endringsprosess
- EDC som grunnpilaren i læringsamfunnet

I det følgende skal jeg utdype disse punktene.

### **EDC som en pedagogisk målsetning**

Alle deltagerlandene i Europarådet har demokratisk medborgerskap som implisitt eller eksplisitt målsetning (Bîrzea 2000:69). For å kunne oppnå de demokratiske ambisjonene og utfordringene ved EDC, anbefaler prosjektgruppen at det i de skolepolitiske dokumentene bør tas en rekke hensyn og bevisst valg (Bîrzea 2000:69). EDC-prosjektets første anbefaling er at hele utdanningssystemet skal styres etter et sett felles verdier. De felles verdiene er menneskerettighetene, politisk pluralisme og respekt for lover og regler. De foreslår at landene bør utforme lovgivende styringsdokumenter som støtter EDC i skolen. Læreplaner og skolepolitiske styringsdokumenter bør, ifølge EDC-prosjektets anbefalinger, bygge på og fremheve et livslangt læringsperspektiv. Dette fordi demokratisk medborgerskap utvikles og fostres gjennom hele livsløpet, under alle betingelser og i alle læringsomgivelser.

Styringsdokumentene bør ifølge Bîrzea omfatte en tilnærming som inkluderer selvregulert (self-directed) læring som et viktige mål for læringen; det å lære å leve sammen, vektlegge deltagelse og lære å ta avgjørelser. Barn og unge bør få mulighet til å utøve sine rettigheter og forpliktelser som demokratiske borgere ( Bîrzea 2000:69).

Skolen og utdanningsinstitusjonene skal altså betraktes som *citizenship sites*, eller steder der medborgerskap læres, utvikles og utøves. Nøkkelpetanser for demokratisk medborgerskap må understrekes. Kompetanser bør defineres som "knowing how to do, how to be, how to live together and how to become" (Bîrzea 2000:69). Anbefalingen går på at det

tilrettelegges for EDC, enten som eget fag, som gjennomgående i alle fag eller som integrerte deler av fag. Skolens virksomhet må bygge på demokratiske prinsipper, slik at skolen fremmer EDC gjennom egen praksis. Dette gjelder både læreplanen, den skjulte læreplanen og aktiviteter som arrangeres i regi av skolen og utenfor skolen. EDC skal brukes som et middel for å bekjempe vold, fremmedfrykt, rasisme og aggressiv nasjonalisme. Gjennom skolen skal elevene lære globale perspektiver på EDC og felleseuropeiske verdier (Bîrzea 2000:69).

### **EDC som et kriterium for å sikre kvalitet**

Under dette punktet heter det at:

Quality refers to effective educational performances and learning standards. It is improved as a rule through better management and organisational settings, through better teaching and learning methods, teacher training, quality control, capital investment, better learning motivation and better learning conditions (Bîrzea 2000:69)

Gjennom EDC introduseres nye kvalitetsindikatorer for skolen (Bîrzea 2000:69). Slike indikatorer er diversitet, deltagelse, verdiorientert styring, sosiale ferdigheter, samarbeid og delt ansvar. På grunnlag av disse indikatorene bør demokratisk medborgerskap forstås som en av hoveddimensjonene for all pedagogisk virksomhet i styringsdokumentene. Barnas rettigheter bør inkorporeres i alle læringsorganisasjoner, og alle elever bør oppfordres til å delta i beslutningsprosesser som omhandler skolen. Ansvarliggjøring (accountability) overfor både det offentlige og det sivile samfunnet bør inngå som en naturlig del av skolens virksomhet. Miljøet rundt skolen bør trekkes inn i styringen av skoler, høyskoler og universiteter. For at skolen skal bruke de nye kvalitetsindikatorene, bør fokuset ikke være umiddelbare læringsresultater, men kompetanser som defineres på grunnlag av fremtidsperspektiver. Skolen må fokusere på selvregulert læring, ikke reaktiv læring. Selvregulert læring bør prioritere elevens eierskap til egen kunnskap og kompetanse, fremtidige forpliktelser som medborger, myndiggjøring, selvbevissthet, kreativitet og motivasjon for fortsatt læring.

Alle lærere bør ha kompetanse i hvordan demokratisk medborgerskap styrkes gjennom undervisningen. Dette gjelder både de som allerede er utdannet og de som er under utdanning. Det bør utstedes vitnemål på den tilegnede kompetansen. Læringen må ikke betraktes som et løp eleven skal igjennom for å nå bestemte læringsmål, men heller personlige erfaringer som

bidrar til å utvikle den enkeltes demokratiske nøkkelkompetanser. Det er viktig at skolen kombinerer læringen på skolen med erfaringer elevene gjør seg i hverdagen. I evalueringssammenheng bør demokratisk medborgerskap inngå i en summativ presentasjon av eleven. På denne måten kan holdninger og sosial atferd inkluderes. Sist, men ikke minst, bør de nasjonale utdanningssystemene delta i internasjonale undersøkelser<sup>5</sup> som kartlegger elevenes demokratiske kompetanse (Bîrzea 2000:70).

### **EDC som et instrument for å styrke sosial samhörighet**

EDC kan brukes som et instrument for å styrke medborgernes samhörighet. Mens man tidligere hadde nasjonal, homogen samhörighet basert på felles religion, verdier og tradisjoner, er betydningen av samhörighet i EDC knyttet til samfunnets økende kompleksitet:

(...) based on **citizen's rights and responsibilities**. The top priorities are diversity, pluralism, social justice, common good, solidarity, active participation, common values and shared responsibilities, it is a type of social cohesion achieved through **citizenship learning and learning to live together**. (Bîrzea 2000:70)

For å utnytte EDC som et instrument eller virkemiddel for sosial samhörighet bør skolepolitiske styringsdokumenter bygge på ideen om at hvert enkelt individ har både rettigheter og forpliktelser. Opplæringen må ta utgangspunkt i elevenes felles ansvar og felles rettigheter. Den må oppmuntre til deltagelse og utvikle følelsen av tilhörighet – sosialkapital (Bîrzea 2000:70).

### **EDC som en pågående endringsprosess**

Ifølge prosjektgruppen skal EDC betraktes som en daglig praksis. Gjennom møte med ukjente situasjoner får elevene erfaringer de kan bruke neste gang slike situasjoner oppstår. På den måten bidrar EDC til endring. Ved å betrakte EDC slik vil endringer skje også nedenfra - ikke kun gjennom styringspolitiske tiltak.

For å kunne støtte og bidra til slike endringsprosesser, bør styringsdokumenter oppfordre de som underviser til å utforme, implementere og evaluere egne *educational innovations* (Bîrzea 2000:71). Det som på norsk kan kalles ”pedagogisk innovasjon”. Gjennom skolens virksomhet skal elevene utfordres på konkrete situasjoner som kan lede til endring. Lærerne

---

<sup>5</sup> Civic-undersøkelsen er et eksempel på en slik internasjonal undersøkelse.

skal motiveres til selv å utvikle alternative pedagogiske metoder som fører til at elevene får nye erfaringer.

EDC-gruppen foreslår at skolene får mer selvstyre, og at det legges vekt på å utvikle skolene som lærende organisasjoner. Det er viktig at skolene samarbeider tett med lokalmiljøet og får samarbeidspartnere som kan bidra til at elevenes læring i større grad relateres til sivilsamfunn og arbeidsliv.

### **EDC som grunnpilaren i læringssamfunnet**

Demokratisk medborgerskap er en evigvarende læringsprosess, og det demokratiske samfunnet er på den måten et læringssamfunn. Kjernen i læringssamfunnet er at deltagerne tilbys rikelig tilgang til utdanning. Utdanning må virke utjevne og ikke reproduserende: ”It is the society in which social capital is instrumental to human capital that, in turn, is a prerequisite for economic prosperity” (Bîrzea 2000:71). Læring må betraktes som en aktivitet og en viktig verdi – inkorporert i sosial handling. Dette er en betraktning som bygger på tesen om at sosialkapital legger grunnlaget for akkumulering av humankapital.

Prosjektgruppen oppfordrer til at medborgerskapslæring knyttes til andre typer læring, og at læring må ses som et fellesskapsprosjekt – ikke kun som individuelle prosesser (Bîrzea 2000:71).

### **Strategier for læring av demokratisk medborgerskap**

EDC-prosjektet deler fokus på økt innsats for å styrke borgernes demokratiske kompetanse med andre institusjoner, som EU og UNESCO. De senere årene har søkelyset blitt utvidet fra å forstå individets rettigheter og ansvar kun i forhold til den juridiske dimensjonen, til å inkludere behovet for aktivt deltagende medborgere. I strategiplanene for styrking av EDC i skolen refererer Dürr til Europakommisjonen for utdanning, som ser med økende uro på den europeiske befolkningens manglende kjennskap til demokratiske institusjoner og prosesser (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000). Skole og utdanning er ifølge Dürr institusjoner som i størst grad kan bidra til å øke borgernes demokratiske kompetanse (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:11).

Utdanning har fremdeles en sentral plass i utviklingen og styringen av samfunnet og: "the growing sensitivity to educational issues means that education still enjoys an important role in human development, and that mistakes carried out in the educational process are more or less irreparable later" (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:30). Utdanning blir på denne måten et helt sentralt virkemiddel for å skape en demokratisk kultur, i tillegg til at svak utdanning får negative individuelle og samfunnsmessige konsekvenser (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:30) .

I de fleste europeiske land inngår undervisning relatert til demokrati og demokratisk medborgerskap i utvalgte fag.<sup>6</sup> Enkelte land<sup>7</sup> har EDC som eget fag, med faglærere som er utdannet for å undervise i EDC. Det er opp til det enkelte land å avgjøre hvordan skolen skal undervise i demokratisk medborgerskap. Fremdeles er det vanligst å ha demokrati i formålsparagraf, som mål for skolen, og som implisitt innhold i undervisningen. Som jeg viste i forrige kapittel, er det indikasjoner på at demokratisering gjennom samfunnsfag/*civics* har sine begrensninger (dette perspektivet utdypes i neste kapittel). Dette momentet understrekes i følgende uttalelse:

The aim of civic education is sometimes reduced to political literacy understood in the context of state-based political education. To overcome such limits, it is important to differentiate between citizens' commitment to a state-based democracy and their recognition of and commitment to the universal principles of human rights, the rule of law, pluralism, equality, civil society and the values that different states promote and protect in other ways (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:36)

EDC består av mer enn politisk *literacy* og kunnskap om samfunnet. Både menneskerettighetsopplæring, *civic*-undervisning, fredsundervisning, global undervisning og interkulturell undervisning overlapper og relateres til EDC (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:35) EDC er slik sett et mangfoldig fag, og alle disse delene må inngå i en helhet.

Undervisning for demokratisk medborgerskap må bygge på livslang læring. EDC må begynne i grunnskolen og føres gjennom hele utdanningsløpet. Skolen blir i EDC-prosjektet forstått som en formativ, oppdragende institusjon med et større nedslagsfelt enn kun ren kunnskapslæring. Samtidig er det viktig at skolen tilpasser seg de sosiale og kulturell utfordringene i samfunnet for å kunne møte disse på en konstruktiv måte

---

<sup>6</sup> I Norge er samfunnsfag og historie viktige fag for demokratiundervisning.

<sup>7</sup> England har en egen fagplan for EDC. Spania diskuterer om de skal innføre et lignende fag.

(...) it's [the schools'] traditional formative function has been profoundly challenged in the last decades by political, scientific and technological developments. The need to strengthen democracy, civil society, the diversification of non-formal and informal educational services and delivery systems, as well as the promotion of the right self-determination in education according to one's needs, have made schools adopt new educational approaches and new relationships within and across borders. (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl.2000:41)

For å implementere nye begreper og praksiser som fremmer EDC i skolen, foreslår man i prosjektgruppen en rekke anbefalinger som samlet utgjør en strategi for implementering av EDC i skolen. Utgangspunktet må ifølge prosjektgruppen være at skolen får anerkjennelse for betydningen av den samfunnsoppgaven som er tillagt skolen for utviklingen av demokratisk medborgerkompetanse. Anbefalingen inkluderer også en desentralisert utdanningsstyring, at beslutningsprosesser er åpne for innsyn og at alle parter i systemet ansvarliggjøres. Et neste punkt er at skolen åpner for mange og fleksible læringsmuligheter. Dette inkluderer læreplanstrukturer, hvordan man underviser og hvordan elevene lærer. Skolene blir anbefalt å benytte tilgjengelige testundersøkelser for å holde oversikt over hva elevene lærer og hvordan. For elevene må det etableres *out-of-school programmes*, og disse må knyttes til læringen i skolen (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:41).

Skolens demokratiske praksis er avgjørende for at skolen skal kunne fungere som demokratisk praksisarena. EDC-prosjektet foreslår at skolene setter søkelyset på å opprette inkluderende normer for atferd, holdninger og praksiser, og at den individuelle verdigheten søkes styrket. Skolens etos må være basert på at elevene deltar i beslutningsprosesser, at ansvar og ansvarliggjøring understrekes og at skolen minimerer den skjulte læreplanen i så stor grad som mulig. Det må legges strategier som gjør det enklere for elevene å ha et forhold til det administrative og pedagogiske personalet på skolen og mellom skolen og de foresatte. Skolen må bygge på stor tillit til lærerne, til elevene og til hverandre som lærere og elever. Særlig må skolen være av en slik art at det blir realistisk for elevene å tro på at de kan nå sine egne målsetninger.

Forholdet mellom skole, nærmiljø og bedrifter i nærmiljøet må styrkes. Man bør også styrke forholdet mellom det internasjonale og det nasjonale, for eksempel gjennom tilknytting til forskningscentre, NGO-er, fagforeninger, media og kirken/religionssentre (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:41).

Hvis EDC skal kunne finne sted, er det av stor betydning at skolene går over fra formativ læring, til konstruktiv og transformativ læring:

(...) the new task is not to impart knowledge and create model behaviour in students according to pre-existing expert/science criteria but to bring about and facilitate learning. School can only manage this task by creating opportunities for personal growth based on the respect for individuality and dignity. (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:42)

Muligheten for å lykkes i dette arbeidet settes i sammenheng med mangeartet kunnskap og mangeartede ferdigheter som læres, opprettholdes og videreutvikles gjennom handling og samhandling. Elevene må få mulighet for deltagelse, samarbeid og å dele sine erfaringer. Skolen må legge opp til debatter og forhandlinger, konstruksjon, dekonstruksjon og rekonstruksjon (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:42).

Når skolen utvikles til å bli et demokratisk mikrosamfunn, vil dette styrke individuelle og kollektive muligheter for endring i ønsket retning. Ansvar og rettigheter skal distribueres til alle deltagerne i skolen. Skolen som et demokratisk mikrosamfunn vil tilby varierte og mangfoldige muligheter for læring og personlig vekst og bidra til samarbeid mellom de ulike aktørene. Dette fremmer inkludering og sosial samhörighet og bidrar til å utvikle et trygt og inkluderende miljø (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:43).

### **EDC inkorporert i skolens faglige virksomhet**

EDC skiller seg fra tradisjonelle skolefag ved at det bygger på et tydelig konstruktivistisk og interaksjonistisk paradigme. Tilnærmingen til EDC er mangesidig og basert på en rekke ulike perspektiver. EDC bygger på noen spesifikke, medierende verdier: menneskerettigheter, ansvar og rettigheter, likhet, pluralisme og det deltagende demokratiet. Målet for EDC er myndiggjøring av individet, ansvar, deltagelse, samarbeid, inkludering, samhörighet og bærekraftig demokratisk utvikling. Både skolen, lærerne, det sivile læringssamfunnet, arbeidsplassen, media og ulike interessegrupper kan operere som medierende agenter for EDC. Målgruppen for EDC inkluderer alle, i kraft av å bygge på livslang læring. Nøkkeldimensjonene for demokratisk kompetanse og utvikling er kunnskaper, ferdigheter, holdninger og handling (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:57).

EDC bidrar til den enkeltes individuelle utvikling – kognitivt, affektivt og sosialt. Fra et ferdighetsperspektiv skjer utviklingen langs to dimensjoner. For det første via det som kalles

basisferdigheter, som utvikles gjennom EDC ved at eleven lærer kritisk og argumentativ tenkning. Elevene utvikler kreative, produktive og problemløsende ferdigheter. Videre utvikler de ferdigheter for vurdering og prosedural tenkning og handling. Elevene utvikler i tillegg ferdigheter i moralsk vurdering av etiske problemstillinger (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:59).

Den andre ferdighetsdimensjonen er spesifikke ferdigheter knyttet til sosial atferd. Eleven får ferdigheter i deltagelse, kommunikasjon og samarbeid. De tilegner seg debatt-, forhandlings- og kompromissferdigheter og utvikler interkulturelle ferdigheter. Gjennom EDC lærer elevene konfliktforhindring og konfliktløsning. Den enkelte utvikler demokratiske lederskap, noe som igjen fører til selvsikkerhet og mot til å være bestemt (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:59).

Holdninger som utvikles gjennom EDC, bygger på følelsen for og forståelsen av menneskets iboende rettigheter. Eleven lærer å tro på individets verdi, verdighet og frihet. Forpliktelse overfor loven, for fred og deltagelse og å søke fredelige løsninger på sosiale spørsmål er sentrale holdningsaspekt ved EDC. Elevene utvikler en tro på demokratiet og sivil deltagelse og utvikler respekt for pluralisme, solidaritet, samarbeid og tillit. EDC bidrar også til at individet tar ansvar og blir bevisst at det må stå ansvarlig for konsekvensen av egne handlinger (Dürr, Spajic-Vrkas m.fl. 2000:60).

### **Utdanning til og for demokratisk medborgerskap – en kort oppsummering**

EDC-prosjektets medlemmer foreslår og anbefaler eksplisitte retningslinjer for skolens virksomhet. Målsetningen er at skolen i større grad skal bidra til å styrke demokratisk medborgerskap. Utgangspunktet for EDC-prosjektet var å undersøke hvilke verdier og ferdigheter individer trenger for å bli deltagende medborgere. I tillegg skulle prosjektgruppen undersøke hvordan individet kan tilegne seg demokratiske verdier og ferdigheter. Verdiene og ferdigheten skal være av en slik karakter at individet bidrar til å videreføre disse gjennom sine handlinger og sin opptreden.

Medborgerbegrepet, slik det defineres av prosjektgruppen, er vidt: en person som eksisterer i samfunnet sammen med andre. Dette bidrar til at medborgerbegrepet får en åpen og vid



definisjon. Ved å knytte definisjonen til medborgerskap som rolle, innenfor et demokratisk rammeverk, lukkes denne muligheten. I stedet formulerer prosjektgruppen et medborgerbegrep som avhenger av noen kompetanser og egenskaper og defineres som grunnleggende for demokratisk medborgerskap.

Medborgerbegrepet har et liberal forankring, i den forstand at det tar utgangspunkt i individets minimale rettigheter. Gjennom inkorporeringen av deltagelses- og medbestemmelsesretten og vektleggingen av individets forpliktelser som medlem i et fellesskap blir det kommunitaristiske kravet om brorskap inkludert. Medborgerbegrepet, slik det brukes i EDC-prosjektet, kan derfor forstås som et medierende begrep mellom liberal og kommunitaristisk teori. De liberale grunnprinsippene om individets rettigheter blir videreført som rammene for medborgerskapet, mens innholdet i medborgerskapstenkningen fylles av sivile og kommunitaristiske preferanser som aktiv deltagelse, solidaritet og forpliktelser.

Dokumentene fra EDC-prosjektet viser at menneskerettighetskonvensjonen blir brukt som en forutsetning for skolens virksomhet. Prosjektgruppen forsøker på denne måten å inkorporere de menneskerettslige aspektene, ikke kun i juridisk forstand, men som et mer generelt grunnlag for skolens virksomhet. EDC-prosjektet henvender seg til et antall nasjoner, og ikke alle har samme tradisjoner for inkorporering av menneskerettighetene. I tillegg skaper pluralismen, også innenfor etablerte demokratier, et økt behov for en aktivisering av menneskerettslige prinsipper.

En annen grunnpilar i EDC-prosjektet er ideen om livslang læring. EDC er rettet mot skolen, men ikke begrenset til kun å gjelde denne. Prinsippene skal kunne overføres til alle arenaer for læring og deltakelsesmuligheter. Teorien om læringsamfunnet blir ansett som essensiell i prosjektet.

EDC skal læres i skole og utdanning gjennom implementeringen av en modell som bygger på kognitive, affektive og eksperimentelle undervisningsmetoder. Elevene skal lære om, de skal leve med og de skal prøve ut. Kompetansebegrepet brukes innenfor alle dimensjonene og knyttes på den måten til individets kognitive, affektive og eksperimentelle læring og erfaringer.

Undervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap skal styrke skolen. Dette gjelder skolens pedagogiske målsetninger om å sikre kvalitet og bidra til styrket sosial sammenheng, både som endringsprosess og som en grunnpilar i læringssamfunnet.

For at skolen skal kunne bli til et lærested for demokratisk medborgerskap, er det nødvendig at skolen ikke eksisterer i et vakuum, men forholder seg til samfunnet rundt. Dette er en gjensidig prosess som betinger at skolen blir anerkjent av samfunnet som en arena for læring om og til deltagelse. Lærernes kompetanse må styrkes, slik at de i større grad får et bevisst forhold til skolen som arena for utvikling av demokratisk medborgerskap.

EDC-prosjektet gir en overordnet anbefaling for skolepolitisk styring. Norge, og andre vestlige land, forholder seg også til anbefalinger fra et annet internasjonalt prosjekt, det såkalte DeSeCo-prosjektet. DeSeCo-prosjektet knytter kompetansebegrepet til kunnskap og demokratisering.

Diskursivt plasserer EDC-prosjektet seg innefor en diskurs som har demokratisk utvikling som overordnet målsetning. Faglige posisjoner som inngår i denne diskursen innbefatter pedagogiske, økonomiske, politiske og normative posisjoner. Både sosialkapital og humankapital er inkludert i diskursen. EDC-prosjektet henvender seg direkte til politiske styringsinstanser og gir konkrete anbefalinger om pedagogisk praksis og styring. EDC-prosjektet tydeliggjør sammenhengen mellom utdanning og samfunn – ut over det rent kunnskapsorienterte. Kunnskap diskuteres i forhold til kompetanse, og kompetanseforståelsen er knyttet til demokratisk medborgerskap.

### **2.3 Internasjonale anbefalinger om samordning av grunnopplæringen – DeSeCo**

I 1997 initierte OECD et prosjekt som skulle definere og velge ut såkalte nøkkelkompetanser i kunnskapspolitikken<sup>8</sup>. Prosjektet fikk navnet DeSeCo, som er en forkortelsen for *Defining and Selecting Key Competencies*. Prosjektetgruppens mandat var å utvikle teoretiske og begrepsmessige tilnærminger til kompetansebegrepet. Gjennom begrepsavklaringer og teoretisk funderte antagelser skulle gruppen bygge et solid grunnlag for en konsensus om et

---

<sup>8</sup> OECD er en internasjonal organisasjon, og anbefalelsene er ikke begrenset til kun å gjelde de europeiske nasjonene. Det er altså ikke EU-initiert. DeSeCo har fått stort gjennomslag i Europa.

antall nøkkelkompetanser som kunne gjelde internasjonalt og tverrfaglig (Salganik og Rychen 2003a). Begrunnelsen for prosjektet var samfunnets endringer, teknologisk utvikling og ambisjoner om sosial utjevning. I tillegg ble det brukt begrunnelser som sosialt mangfold og økt uniformering gjennom økonomisk og kulturell globalisering (Salganik og Rychen 2003a:1).

DeSeCo-prosjektets medlemmer representerer en rekke ulike fagfelt, politiske representanter og representanter for NGO-er. Gjennom ulike faglige tilnærminger til kompetansebegrepet søker DeSeCo å gi en tverrfaglig begrunnelse for et utvalg nøkkelkompetanser. Formålet er at så mange sider ved kompetansebegrepet som mulig skal kunne inkluderes. På den måten vil man kunne få vitenskaplig og pragmatisk konsensus om kompetanseforståelsen som ligger til grunn for utvelgingen av nøkkelkompetansene (Salganik og Rychen 2003a:1).

Utgangspunktet for DeSeCo er antagelsen om at demokratiseringsprosesser, menneskerettigheter og politisk deltagelse kan knyttes til befolkningens utdanningsnivå og kunnskaper. Formålet er å utvikle et teoretisk grunnlag for noen nøkkelkompetanser som forsterker dette forholdet, det vil si en kunnskapspolitikk som bidrar til økt demokratisk kompetanse. En slik kunnskapspolitikk skal forankres i demokratiske og menneskerettslige prinsipper:

Insofar as competencies are needed to help accomplish collective goals, the selection of key competencies needs to some extent to be informed by an understanding of shared values. The competency framework is thus anchored in such values at a general level. All OECD societies agree on the importance of democratic values and achieving sustainable development. These values imply both that individuals should be able to achieve their potential and that they should respect others and contribute to producing an equitable society. This complementarity of individual and collective goals needs to be reflected in a framework of competencies that acknowledges both individuals' autonomous development and their interaction with others. (DeSeCo 2005:7)

I den grad nøkkelkompetanser skal kunne bidra til kollektive målsetninger, er det ifølge sitatet en forutsetning at utgangspunktet for nøkkelkompetanser må være visse felles verdier. Demokratiske verdier og bærekraftig utvikling danner rammene for OECD og DeSeCo-prosjektet. Det innebærer at både det individuelle og det kollektive må ivaretas.

Bidragstyperne til DeSeCo er bevisste på at det finnes et gap mellom postulerte ideelle verdier og påvirkningen fra økonomiske krefter i samfunnet. Definerings og utvelging av

nøkkelkompetanser skal derfor skje på grunnlag av politiske og normative valg. Disse valgene skal være konsistente med menneskerettslige prinsipper og menneskelig utvikling. Særlig trekkes verdier som autonomi, frihet og likhet og sosial rettferdighet frem (Salganik og Rychen 2003a:7). Nøkkelkompetanser skal på denne måten kontekstualiseres i en overordnet demokratisk ideologi. Kompetansebegrepet skal ha et livslangt læringsperspektiv og ikke være begrenset til kunnskap i snever forstand. Livslang læring blir knyttet til menneskelige kompetanser som tas i bruk på alle livets arenaer. Individets kompetanser påvirker både individet og samfunnet (Salganik og Rychen 2003a:5).

DeSeCo-prosjektet er inndelt i tre områder. Gjennom prosjektet skal det (1) utarbeides teoretiske begrunnelser for utvelging og definering av relevante menneskelige kompetanser. Videre skal det gjennom prosjektarbeidet (2) gjøres tilgjengelig et begrepsmessig grunnlag for kompetansebegrepet. Det skal ha røtter i teorien og kunne brukes som instrument for utforming av styringsdokumenter. På den måten skal det danne grunnlaget for internasjonal måling og testing av nøkkelkompetanser. I tillegg skal DeSeCo-prosjektet bidra til at det (3) utvikles et referansepunkt som kan brukes i tolkningen av empiriske data om utdanning (Salganik og Rychen 2003a:4).

Utvelgelse og definering av nøkkelkompetanser skal tjene flere formål. Det vitenskapelige bidraget er at prosjektdeltagerne arbeider med teori- og begrepsutvikling. Denne teori- og begrepsutviklingen skal legge grunnlaget for styringsdokumenter på skolepolitisk nivå. I tillegg skal defineringen av nøkkelkompetanser brukes som utgangspunkt for tolkning av empiriske data om skolen<sup>9</sup>.

Formålet med DeSeCo-prosjektet er å legge grunnlaget for anbefalinger om hvordan utdanningspolitiske styringsdokumenter skal utformes. I det følgende skal jeg redegjøre for relevante deler av disse anbefalingene. Først presenterer jeg ulike teoretiske bidrag fra et utvalg bidragsytere. Utvalget er gjort for å belyse ulike sider ved kompetansebegrepet og forbindelsen mellom kompetanse og demokratisering. Deretter viser jeg hvordan DeSeCo presenterer en tverrfaglig tilnærming til kompetansebegrepet. Den tverrfaglige tilnærmingen er holistisk, i betydningen helhetsorientert, og representerer et forsøk på å bidra til et kompetansebegrep som ulike fagfelt, politikere og andre interessegrupper kan enes om.

---

<sup>9</sup> PISA er et eksempel på en kartleggingstest som er et viktig instrument i dette arbeidet.

## Kompetansebegrepet som empirisk utfordring

Jeg har valgt ut fire artikler fra DeSeCo-prosjektet. De utvalgte artiklene gir en overordnet forståelse for hvordan DeSeCo-prosjektet har tilnærmet seg spørsmålene om nøkkelkompetanser og demokratisk medborgerskap. Den første artikkelen, *Competencies for life: a conceptual empirical challenge* (Salganik 2001), er skrevet av Laura Hersh Salganik<sup>10</sup>. Salganik skiller mellom det hun omtaler som førstegenerasjons- og andregenerasjonsstudier av læringsutbytte (Salganik 2001:28). Førstegenerasjonsstudiene er fra før 1998. Disse studiene diskuterer og undersøker såkalte CCC-kompetanser (cross-curricular competencies), voksnes *literacy* og humankapital. Studiene var forløperne for andregenerasjonsstudiene og aktualiserte behovet for tester som kunne gi informasjon om elevenes læringsutbytte. Felles for førstegenerasjonsstudiene var at de ikke var opptatt av å utvikle et teoretisk og begrepsmessig grunnlag for kompetanse. Det ble i stedet satt søkelys på hvordan skolefag og aktiviteter utenfor skolen påvirket elevenes læring.

Det som kjennetegner førstegenerasjonsstudiene, er at forskerne forsøkte å utvikle indikatorer innenfor en så kort tidsramme som mulig (Salganik 2001:28). Alle studiene ble utført uavhengig av hverandre og var ikke koordinerte. Teoriutvikling var ikke prioritert. I alle studiene ble det utviklet egne kompetansebegreper og kompetanseforståelser, uten at disse nødvendigvis kommuniserte med begreper i andre studier. Hensikten med de ulike studiene var først og fremst å sette søkelys på faktorer ved utdanning og læringsutbytte som tidligere ikke hadde vært fremhevet i samme grad. Eksempelvis førte studiene til at man begynte å interessere seg for mer enn resultatet av spesifikke kunnskaper. Studiene ansprett til teoriutvikling for et bredt kompetansebegrep, i tillegg til teorier om livslang læring (Salganik 2001:29)

Andregenerasjonsstudiene bygget videre på kunnskap fra førstegenerasjonsstudiene. Behovet for å utvikle et begrepsapparat som kunne fungere på tvers av ulike studier ble aktualisert. Livslang læring er ett eksempel på et begrep som fungerer på tvers av ulike studier, og særlig PISA-studien<sup>11</sup> bygger på rasjonale om livslang læring. Selvregulert læring er et annet sentralt

---

<sup>10</sup> Laura Hersh Salganik er Deputy Director, Education Statistics Institute of the American Institutes for Research. Salganiks spesialfelt inkluderer utdanningsindikatorer og internasjonal sammenligning av utdanningssystemer. Salganik har deltatt i INES-programmet fra 1990 og i DeSeCo fra 1997.

<sup>11</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal komparativ studie i regi av OECD. Gjennom undersøkelsen måles 15-åringers kompetanse innen lesing, matematikk og naturfag. Hvert fag skifter på å være fokusfag. Alle fagene undersøkes hvert år, samtidig som ett av fagene får ekstra fokus. På denne måten får man et bilde av utviklingen over tid. Norske elever deltok i 2000, 2003 og 2006.

begrep som ble etablert i andregenerasjonsstudiene. Et tredje viktig begrep er *Adult Life Skills*, som omhandler voksnes forutsetninger for arbeidslivsdeltagelse og økonomisk uavhengighet. Det siste begrepet er medborgerskap. Studier om medborgerskap har som målsetning å undersøke skolens bidrag til utvikling av demokratisk medborgerskap hos elevene.

Erfaringene fra første- og andregenerasjonsstudiene danner et viktig fundament for DeSeCo-prosjektets arbeid med å definere og velge ut nøkkelkompetanser. DeSeCo forsøker å utvikle et teoretisk og begrepsmessig fundament for nøkkelkompetanser som favner alle de ulike aspektene tidligere studier har konsentrert seg om: *literacy*, selvregulert læring, livslang læring, humankapital, sosialkapital og medborgerskap, for å nevne de mest sentrale. Den fundamentale utfordringen for DeSeCo har vært å utvikle en kompetanseforståelse som binder sammen disse begrepene.

## **Kompetanse – en begrepsavklaring**

I artikkelen *Concept of competence: a conceptual clarification* (Weinert 2001) redegjør Weinert<sup>12</sup> for kompetansebegrepets ulike betydninger. Han viser hvordan de fleste samfunnsvitenskaplige fag definerer kompetanse som et ganske spesialisert system av evner, ferdigheter eller dyktighet, som er nødvendig eller tilstrekkelig for å nå et spesifikt mål (Weinert 2001:45-66). En slik kompetanseforståelse relaterer seg både til individnivå, til grupper av individer og til institusjoner. De samfunnsvitenskaplige fagenes kompetanseforståelse har to fellestrekk. På den ene siden relaterer forståelsen til høytpresterende individer og vellykkede gruppers evne til å mestre spesielle oppgaver eller nå spesielle mål. På den andre siden understreker de de nødvendige læringsdisposisjonene som er tilgjengelige for individer eller medlemmer av sosiale grupper – nødvendige for å løse krevende problemer (Weinert 2001:45-66). Weinert mener denne forståelsen eller tilnærmingen til kompetansebegrepet ikke er nok til å utvikle et teoretisk grunnlag for utvelgning og definering av nøkkelkompetanser.

---

Metodisk er undersøkelsen sammensatt av en to-timers faglig elevtest med oppgaver fra de tre fagområdene. I tillegg svarer elevene på et spørreskjema om familiebakgrunn, holdninger, læringsstrategier og læringsmiljøet i skolen. Skolens ledere får også et spørreskjema som skal besvares.

PISA undersøker elevenes kompetanser, i betydningen kompetanser som regnes som viktige for elevenes deltagelse i arbeidslivet og samfunnslivet generelt. ([www.pisa.no](http://www.pisa.no))

<sup>12</sup> Franz E. Weinert var director emeritus ved Max Planck instituttet for psykologisk forskning i München. Fra 1968 til 1981 var han professor og direktør ved Psykologisk institutt ved Universitetet i Heidelberg. Hans forskningsspesiale var kognitiv utvikling og forholdet mellom læring og undervisning.

Weinert illustrerer begrensningene ved den tradisjonelle samfunnsvitenskaplige tilnærmingen til kompetanse ved å identifisere syv ulike deskriptive måter å definere kompetanse<sup>13</sup>. Dette viser, ifølge Weinert, at kompetansebegrepet knyttes til det generelle, det psykologiske og til handling på bestemte, definerte, avgrensede områder. Behovet for et begrep om nøkkelkompetanser overskrider alle disse syv tilnærmingene. Det er to hovedmotivasjoner for dette behovet. For det første antagelsen om at kompetanser som læres i skolen er spesifikke og ikke generelle. I skolen lærer elevene spesifikke kompetanser som tjener spesifikke formål. For det andre behovet for en utvidet kompetanseforståelse. Weinert begrunner det med at de fleste aktivitetene som utføres i løpet av livet skjer i en rekke ulike sosiale kontekster. Dette gjør at man nå søker kontekstuavhengige nøkkelkompetanser som kan brukes effektivt i ulike institusjoner, for ulike oppgaver og under varierte betingelser (Weinert 2001:52). På grunnlag av dette konkluderer Weinert at hvis man teoretisk kan begrunne noen nøkkelkompetanser fremfor andre, må disse ha kvaliteter som gjør at de kan benyttes til ulike formål og i ulike situasjoner. Teoretiske antagelser om nøkkelkompetanser vil ha påvirkning på hvilke delkompetanser eller spesifikke kompetanser som læres i skolen eller gjennom andre institusjonelle aktiviteter. På den måten vil definering og utvelging av nøkkelkompetanser bidra til å legge grunnlaget for videre læring, utvikling og demokratisk deltagelse (Weinert 2001:52).

Weinert understreker at det, uavhengig av nøkkelkompetanser, er en rekke momenter som må tas i betraktning. Den pragmatiske dimensjonen er viktig, og det må utvikles en kompetanseforståelse som både er teoretisk fundert og praktisk realiserbar. Abstraksjonsnivået for definering og utvelging blir viktig for å lykkes i dette arbeidet. Videre hevder Weinert at man ikke kan bruke et empirisk utgangspunkt når man skal definere og velge ut nøkkelkompetanser. I stedet må defineringen og utvelgingen skje på grunnlag av normative antagelser. Kun på den måten kan verdier og aspirasjoner om det gode liv ledsage arbeidet med utvikling av nøkkelkompetanser. Hvis man ikke bruker et normativt utgangspunkt, vil de konkrete behovene som eksisterer i samfunnet til enhver tid være utslagsgivende for valg av nøkkelkompetanser. Nøkkelkompetanser er komplekse systemer

---

<sup>13</sup> Generelle kognitive kompetanser, spesialiserte kognitive kompetanser, kompetanse-handlingsmodellen, modifisering av kompetanse-handlingsmodellen, kognitive kompetanser og motivasjonell handlingstendenser, objektive og subjektive kompetansebegreper og, til slutt, handlingskompetanse

som består av kunnskaper, holdninger og handlingstendenser og må derfor bygge på en hypotetisk struktur (Weinert 2001:52).

Weinert påpeker at det vil være individuelle forskjeller i befolkningen. Psykologiske komponenter som kognitive evner, kognitive stiler og emosjonelle kvaliteter vil variere mellom individer. Dette må man ta høyde for, hvis ikke risikerer man fort å definere kompetanser som fører til individuell diskriminering. En annen innvendig Weinert har er knyttet til skole og utdanningens muligheter og begrensninger:

Frequently dangerous illusions about the possibilities and limitations of socialization and education are tied to the concept of key competence. Many scholars suggests to an incredulous public that to learn a lot it will no longer be necessary to acquire a large amount of world knowledge, expertise, and competencies or to work hard. In the future, it will be sufficient, so the argument goes, to possess some key competencies, to have learned how to learn, and to acquire some media competence so that necessary information can be acquried at any time in an electronic form. This will create an attitude of self-confidence that one can always appropriately and creatively react to all difficult situations in life. Modern cognitive psychology would tell us that such an educational model is not only a utopia, but also mostly nonsense. (Weinert 2001:53)

I dette sitatet advarer Weinert mot å tro at kompetansebegrepet ikke har begrensninger<sup>14</sup>. Å tro at man ikke lenger trenger å lære ting, tilegne seg kunnskaper eller ekspertise, eller at man ikke lenger trenger å arbeide hardt, medfører ikke riktighet. Weinert skriver videre at nøkkelkompetanser aldri kan erstatte innholdsspesifikk kompetanse. Generelle kompetanser løser ingen problemer når de står alene. Derimot er spesifikk kunnskap, sammen med erfaring, utgangspunktet for å løse spesifikke, praktiske problemer.

Den siste innvendingen Weinert fremhever omhandler i hvilken grad nøkkelkompetanser kan tilegnes gjennom undervisningsprogrammer. Hvis nøkkelkompetanser kan tilegnes på en slik måte, blir det sentralt å undersøke hvordan. Weinert mener dette er problematisk og bruker kritisk tenkning som eksempel. Det er utviklet en rekke lærings- og undervisningsprogram som skal bidra til å utvikle elevenes kritiske tenkning. Hvor effektive og fruktbare disse programmene er i forhold til målsetningen er vitenskaplig kontroversielt (Weinert 2001:54).

Weinert skiller mellom kompetanser, metakompetanser og nøkkelkompetanser. Kompetanser knyttes oftest til det fagspesifikke, for eksempel kompetanse i matematikk eller lesing.

---

<sup>14</sup> For en lignende, norsk kritikk, se for eksempel Skarpenes, O. (2004).



Metakompetanser er kompetanser om hva man kan: "[...] knowledge about knowledge is called metaknowledge, and the ability to judge availability, use and learnability of personal competencies is called metacompetence" (Weinert 2001:54). Metakompetanse betyr her individets bevissthet om hva det kan og ikke kan, egne intellektuelle svakheter og styrker, hvordan man skal opparbeide seg ferdigheter man ikke har og vurdering av om man er i stand til å løse utfordringen man står overfor. Metakompetanse utvikles gjennom blant annet skolekunnskap, læringsfellesskap og læringserfaringer. Metakunnskap påvirker videre læring, hukommelse, problemløsning og handling. Det er en av forutsetningene for at elevene skal kunne lære å lære at individet utvikler metakompetanse.

I utdanningssammenheng er det særlig viktig å klargjøre hvilket kompetansebegrep man opererer med. De ulike kompetansebegrepene (kompetanse, metakompetanse, nøkkelkompetanse) omhandler ulike læringsnivåer i forhold til innhold og funksjonalitet. Weinert anbefaler at man tar utgangspunkt i kognitive kompetanser og knytter slik kompetanse til kunnskap, ferdigheter og deretter til tilhørende metakunnskap. På denne måten kan metakompetanse og nøkkelkompetanser utvikles. Metakompetanse innebærer at: "an individual possesses knowledge, skills, and/or strategies that are appropriate to organize and reorganize available competencies in adaptive and flexible ways" (Weinert 2001:60). Nøkkelkompetanser forstås som at: "an individual possesses competencies that can be successfully applied across a maximum of different tasks" (Weinert 2001:60).

Kompetanse er ifølge Weinert ferdigheter som for eksempel å kjøre bil, sykle eller lese. Dette er ferdigheter som kan læres og automatiseres. Nøkkelkompetanser er uavhengig av konteksten og brukes i ulike situasjoner. Nøkkelkompetanser brukes i nye situasjoner. De kan overføres fra en situasjon til en annen og kan gå fra å være helt grunnleggende kompetanser, som å lese og skrive, til kritiske og vurderende kompetanser. Metakompetanse er evnen til å reflektere over egne kompetanser og er overordnet de andre kompetansetyperne. Utfordringen med de ulike kompetansenivåene er at ikke alle kan undervises, og at de fleste kompetanser må knyttes til spesifikke situasjoner eller problemer.

Weinerts bidrag til DeSeCo viser at kompetansebegrepet har ulike nivåer. Han omtaler disse som kompetanse, nøkkelkompetanser og metakompetanser. Gjennom opplæring og skoling utvikles elevenes kompetanser. Weinerts bidrag representerer en spesifikk diskurs innen utdanningsfeltet. Dette er en diskurs som overordnet diskuterer kompetanse og kan således

betegnes som en kompetansediskurs. Innordnet i denne diskursen er diskusjonen om forholdet mellom kunnskap, dannelse og kompetanse.

## **Kompetanse og autonomi**

Utfordringen for DeSeCo knytter seg til hvilke kompetanser som skal bli definert og valgt som nøkkelkompetanser. Spørsmålet er hvilke kompetanser som kvalifiserer som nøkkelkompetanser. I artikkelen *The key to social fields: competencies of an autonomous actor* (Perrenoud 2001), hevder Perrenoud at valg av nøkkelkompetanser både er et politisk og et etisk spørsmål<sup>15</sup>. Perrenoud argumenterer med bakgrunn i Bourdieus teori om ”sosiale felt” (Bourdieu, Esmark m.fl. 2006) når han skriver at utdanningssystemet ikke trenger å endres for de rike, flinke og vellykkedes skyld. Han mener at dagens utdanningssystem kun kvalifiserer en minoritet, mens resten av elevene ikke tilegner seg nødvendige kvalifikasjoner: ”If a developed country has a ten percent illiteracy rate and has many more young people with poor language skills, it is failing to consolidate democracy and social justice” (Perrenoud 2001:121). Begrunnelsen for å definere grunnleggende kompetanser må være: ”to mobilize all the resources required to enable all citizens to acquire them, first and foremost those who are at present failing to acquire them” (Perrenoud 2001:121). Definerings av nøkkelkompetanser er, ifølge Perrenoud, på ingen måte ideologisk nøytralt, men en måte å forsvare og bygge opp en visjon om menneskelighet og et bestemt samfunn: ”key competencies do not exist in the abstract. They are constructed on the basis of a theoretical, but also ideological, viewpoint. This therefore gives rise to debate or even conflict” (Perrenoud 2001:123). Som en ideologisk kamp kan manglende fokus på kompetanser opprettholde undertrykkelse av svakere grupper og la andre krefter enn de som fokuserer på likeverd dominere. Kompetansebegrepet må på denne måten forstås som en forutsetning for sosial utjevning.

Perrenoud kritiserer de som hevder at kompetanse går på bekostning av kunnskap:

(...) upholders of the “culture” school are prone to believe that concentrating on competencies is a threat to culture and the transmission of knowledge. Others, including myself, believe that competencies are not the enemy of knowledge; they are based on it but are more than simply knowledge. This concept emphasizes the mobilization of multiple cognitive resources.  
(Perrenoud 2001:122)

---

<sup>15</sup> Philippe Perrenoud er professor i sosiologi ved universitetet i Geneve. Hans hovedfelt er læreplan, pedagogiske praksiser og utdanningsinstitusjoner.

Synspunkter som dette, at kompetanse er en trussel mot kulturen og overføring av kunnskap<sup>16</sup>, er et uttrykk for en ideologisk kamp. En slik argumentasjon bidrar ikke til å styrke de som er undertrykte (Perrenoud 2001:122).

Perrenoud understreker at det er store forskjeller i realismen når det gjelder hva som kan gjennomføres i de utviklede og de mindre utviklede landene i verden. Hvis man skal være politisk korrekt, kan alle enes om at alle borgerne i et samfunn må ha kompetanse som gjør dem i stand til å delta aktivt i et demokratisk samfunn. En annen politisk korrekt erklæring man kan enes om, er at hver og en skal få mulighet til å forfølge sine drømmer og aspirasjoner (Perrenoud 2001:123). Hvis man, i tillegg til de politisk korrekte erklæringene, tar på seg ”rose-colored glasses” (Perrenoud 2001:123), kan man uten videre foreslå at individene skal få kompetanser som gjør at de kan delta ved valg, utføre sine demokratiske forpliktelser, få kompetanser som gjør at individet kan overleve i et samfunn med fri konkurranse, få den beste utdanningen som utdanningssystemet kan gi, få tilgang til informasjon slik at man kan ta informerte valg, ta vare på helse og sikkerhet og sørge for at egne rettigheter blir ivaretatt. Betingelsene for dette, mener Perrenoud: ”exist to an extent in most democratic and developed countries, particularly among the upper and part of the middle classes. But this is not to say that this is the “ordinary” human condition” (Perrenoud 2001:124).

Løsningen på slike utfordringer er, ifølge Perrenoud, å utvikle kompetanser som er nødvendige for å leve et normalt liv og innse at det er mange som ikke får muligheten til å leve et slikt liv. Målsetningen må være å hjelpe disse (Perrenoud 2001:124). Dette vil få konsekvenser for normalitetsbegrepet, fordi begrepet må utvides og inkludere stadig flere mennesker – også de som i dag er marginaliserte. Problemet med en slik tilnærming er at ikke alt kan tillates, eller er ønskelig, i et demokrati. Spørsmålet blir derfor hvor man skal sette grensene for pluralisme. Med dette spørsmålet følger spørsmålet om hvilket begrep eller forståelse av *the human condition* som skal være referansen for en universell konsensus om nøkkelkompetanser.

Perrenoud hevder at tilnærminger til en konsensus om nøkkelkompetanser må ta utgangspunkt i mannen eller kvinnen i gaten. Målsetningen er at de skal: ”be doing their best

---

<sup>16</sup> I Norge representerer Telhaug (2005) et slikt konservativt synspunkt. Det kan synes som om Telhaug mener at kompetansetenkningen kan forstås som en trussel mot det kulturelle. Lars Løvlie kan også leses som en kritikk mot kompetansetenking (2004).

to survive and live as well as possible, preserving their autonomy without infringing on that of others” (Perrenoud 2001:126). Nødvendig kompetanser er de som gjør at enkeltindivider unngår: ”being abused, alienated, dominated, exploited, or impotent victims of the worlds misery” (Perrenoud 2001:126). Kompetanser bidrar på denne måten til en menneskeliggjøring (humanisering) av samfunnet.

Perrenoud begrenser sin analyse til å gjelde de utviklede landene og påpeker at:

[...] let us not forget that the attempt to define core competencies for the 21st century is the privilege of highly educated societies, rich enough to have the means to formulate and implement a competencies policy, and for whom simply surviving is no longer the essential problem. (Perrenoud 2001:127)

Perrenoud forstår nøkkelkompetanser som gjennomgående (transversal<sup>17</sup>) kompetanser. Med Bourdieus feltbegrep som bakteppe, argumenterer Perrenoud for at en viktig nøkkelkompetanse blir at vanlige sosiale aktører finner eller konstruerer ”the key to fields” (Perrenoud 2001:128). Perrenoud beskriver de ulike sosiale feltene som strukturert i mindre sosiale felter, karakterisert av spesifikke utfordringer: ”transversality is not to be found in the nature of the challenges but in their very existence and in the practices, interactions, alliances, and struggles to which they give rise” (Perrenoud 2001: 128). Målsetningen er ikke at individer utvikler spesifikke kompetanser innenfor enkelte eller ett av disse mindre sosiale feltene, men utvikler kompetanser som gjør at de trygt kan bevege seg innenfor ulike sosiale felter. For å kunne det må individet ha kompetanse og kunnskap om gjennomgående fellestrekk ved sosiale felt. Slike kompetanser og kunnskaper er blant annet evnen til å identifisere, evaluere og forsvare egne rettigheter, begrensninger, ressurser og behov. Individet må få kompetanser som gjør han eller henne i stand til, individuelt eller i gruppe, å forme prosjekter og utvikle strategier. Ifølge Perrenoud må individet utvikle kompetanser som gjør han eller henne i stand til å analysere situasjoner, sammenhenger og spenningsfelter på en systematisk måte. Individet må kunne samarbeide, delta i og dele lederskap, kunne håndtere og løse konflikter, kunne bruke, omdefinere og spille med regler og være i stand til å konstruere en orden mellom og over kulturforskjeller.

Utvikling av de nevnte kompetansene får konsekvenser for skole og utdanning. Perrenoud anbefaler to grunnleggende prinsipper for denne sektoren. For det første må skolen legge opp

---

<sup>17</sup> Those which transvers various sectors of human existence, without reference to scientific or educational disciplines (Perrenoud 2001:128)

til en struktur og undervisning som har sitt fundament i en læreplan, som aspirerer mot utvikling av kompetanser og som bidrar til at individene blir autonome. For det andre må utdanningen stimulere til kritisk tenkning og en refleksiv praksis som innbefatter både de formelle og uformelle sidene ved kunnskap og livserfaring. Utdanningen skal bidra til det sosiale feltet demokratisk medborgerskap: "the field concerned here is education in citizenship" (Perrenoud 2001:147). En skole som kun fremmer kunnskapsakkumulering står i veien for et slikt ideal:

School cannot help to develop autonomy, reflective practice, and critical thought if it prohibits them in the midst. What has to be envisaged, therefore, is a high-risk education, necessitating changes in attitudes and learning/teaching commitments (including student/teacher rating) as much as changes in the prescribed curriculum. (Perrenoud 2001:147)

Perrenoud presenterer her det noen vil hevde er en velkjent dikotomi mellom kunnskap og dannelse<sup>18</sup>. Dannelse er fra dette ståstedet det samme som kritisk tenkning, autonomi og refleksivitet over egen praksis, mens ren kunnskapsakkumulering står i veien for dannelsen. Samtidig mener Perrenoud at kunnskap ikke skal prioriteres fremfor kompetanse. Han begrunner det med at noen klasser vil ha mer sosial og kulturell kapital enn andre, noe som gir fortrinn som blir forsterket gjennom utdanningssystemet.

Ifølge Perrenoud er medborgerskap og medborgerkompetanse et eget sosial felt. Dette er en viktig påstand, nettopp fordi politisk deltagelse står sentralt i forhold til maktfordeling og muligheten for påvirkning.

Perrenoud kan plasseres innenfor en diskurs om sosial utjevning og rettferdighet. Hans understreking av medborgeraspektet, *citizenship*, gjør at han i tillegg representerer en stemme i diskursen om medborgerskap og skole. En annen diskurs som i stor grad utfordrer medborgerskapsdiskursen, er den økonomiske diskursen. Denne diskursen er også representert i DeSeCos prosjektgruppe.

---

<sup>18</sup> Dette er en diskusjon som tas opp av blant andre Hellesnes (1992) og Lars Løvlie (2004, 2007)

## Kompetanse og økonomi

Økonomene Levy<sup>19</sup> og Murnane<sup>20</sup> bidrar med artikkelen *Key competencies critical to economic success* (Levy og Murnane 2001). Levy og Murnane understreker at økonomiske analyser fokuserer på en økonomi som eksisterer, ikke en idealisert økonomi som kanskje kan komme til å eksistere (2001:151). Forfatterne presiserer at en god, sunn økonomi er avgjørende for muligheten for et godt liv. Videre hevder de at støtte til det politiske systemet i stor grad avhenger av befolkningens muligheter for å dele velferdsgoder, og at befolkningen kan se fremtidsmuligheter for sine egne barn. Levy og Murnane presiserer imidlertid at fokuset på markedet har to store begrensninger. Den første begrensningen er knyttet til aksepten for lønnsfordeling. Eksempelet de bruker er hva en aksjemegler tjener sammenlignet med en lærer.

Den andre begrensningen er knyttet til hva økonomene kan si om det gode livet “utenfor” markedet:

By focusing on the marked economy, the analysis has little to say about those aspects of a good life that occur outside markets: volunteer activities, unpaid work or leisure time. To take an example, in the standard calculation of a country's gross domestic product, the movement of a woman out of the home and into paid work will be counted as pure gain: no deduction for the loss of unpaid work or free time within the home. (Levy og Murnane 2001:151)

Økonomiske modeller regner forbruk som en viktig variabel for vellykkethet og tar ikke hensyn til hvordan det enkelte individ måler egen lykke opp mot andres. Eksempler på dette er undersøkelser av lykkenivået i verden, der lykken ikke nødvendigvis er proporsjonal med velstand og inntekt.

Med disse begrensningene som reservasjoner redegjør forfatterne for de økonomiske og teoretiske aspektene som virker inn på valg av nøkkelkompetanser. Det gode liv innenfor økonomisk teori defineres som ”the maximization of the present discounted value of earned income over a lifetime, subject to limits on hours of work” (Levy og Murnane 2001:151). Tanken er at en krone tjent i dag kan investeres for å øke i verdi i fremtiden og at: ”the focus on lifetime income implies the potential value of being able to adapt to shifts in the labor market” (Levy og Murnane 2001:151).

---

<sup>19</sup> Frank Levy er professor i urban økonomi ved Massachusetts Institute of Technology. Han er spesielt interessert i levestandard, utdanning og økonomi

<sup>20</sup> Richard J. Murnane er professor i utdanning og samfunn ved Harvard, Graduate school of education. Han er økonom med utdanning som spesialfelt.

Forfatterne behandler kompetanser og ferdigheter som likestilte begreper og relaterer disse til hvilke ferdigheter som er etterspurt av markedet. I første omgang skal jeg liste opp de syv ferdighetene Levy og Murnane lister opp, for så å utdype enkelte av disse. De identifiserte ferdighetene er (Levy og Murnane 2001:153):

1. Grunnleggende lese- og regneferdigheter
2. Evne til kommunikasjon
3. Å kunne arbeide i grupper
4. At individet har høy emosjonell intelligens
5. Å ha kjennskap til datamaskiner og IKT
6. Utdanningsnivå
7. Institusjonelle forhold og organisering<sup>21</sup>

Nedenfor skal jeg utdype noen av disse kompetansene og begrunnelsen for at de blir fremhevet som nøkkelkompetanser. Om lese- og regneferdigheter skriver forfatterne at: ”basic reading and mathematics skills are important in determining long-run labor market outcomes, including the ability to adjust to changing circumstances” (Levy og Murnane 2001:165). Grunnleggende lese- og regneferdigheter anses som viktigere i dagens arbeidsmarked enn for eksempel for 25 år siden. En årsak er at man må ha disse kognitive ferdighetene for å kunne følge anvisninger i arbeidslivet. En annen er at dette er ferdigheter som er viktige redskaper når man skal oppnå spesifikke stillinger og yrkesroller. Forfatterne tar forbehold om at det kanskje ikke er lese- og regneferdighetene i seg selv som er ettertraktet på arbeidsmarkedet, men mulighetene de gir for fortsatt læring etter hvert som man modnes og møter nye utfordringer (Levy og Murnane 2001:166).

Den økonomiske kompetanseforståelsen bygger på ulike teorier om økonomisk produktivitet, sysselsetting og konkurransevne. Forfatterne beskriver det teoretiske grunnlag for sin artikkel som hentet blant annet fra de såkalte ”humankapitalteoriene. Disse teoriene betrakter

---

<sup>21</sup> The market forces which value key competencies are modified by a number of institutional arrangements; the organization of work, the links between firms and educational institutions, the extent to which a nation’s markets are regulated, and the nation’s distribution of income as modified by the welfare state. (Levy og Murnane 2001:153)

utdanning og opplæring som investering i landets og bedriftenes humankapital<sup>22</sup>. Levy og Murnane (2001) påpeker at ikke alle kompetanser som bidrar til økonomisk suksess nødvendigvis kan betraktes som relevante for ansvarsfullt medborgerskap i et demokrati. Ei heller har kompetanser som betraktes som kritiske for å leve et fullverdig og ansvarlig liv, nødvendigvis verdi for markedet. Samtidig understreker de at noen av verdiene er sammenfallene, som for eksempel evnen til kommunikasjon og å arbeide sammen i grupper. Videre sier forfatterne:

(...) we do believe that the competencies we have identified are important not only to earning a living, but also to living a responsible and fulfilling life in a democracy. (...) In sum, the skills we have identified are critically important to earning a living. However, even if earning a living were not necessary, the skills we have identified would be important competencies for citizens in democracies. (Levy og Murnane 2001:171)

I dette sitatet knyttes det økonomiske til det demokratiske. Forfatterne understreker at kompetanser som er viktige for økonomisk utvikling, i mange henseender også er viktige for aktivt demokratisk medborgerskap.

Disse fire artiklene representerer et utvalg fagtradisjoner og kunnskapsteorier som belyser ulike tilnæringer til kompetansebegrepet. Det fremkommer ulike momenter som bør inngå i en teori om nøkkelkompetanser. DeSeCo slutter seg til en holistisk forståelse av begrepet, slik at ulike tilnæringer blir inkludert i en konsensusforståelse av begrepet.

Det som kjennetegner arbeidet fra DeSeCo-prosjektet, er den interdisiplinære tilnærmingen til kompetansebegrepet. Dette synliggjør ulike diskurser som hver for seg representerer ulike sider ved kompetansebegrepet. Her brukes det demokratiske begrunnelser. Det gjelder for alle bidragene, som hver for seg representerer ulike diskursive posisjoner. Perrenoud representerer en sosial utjevningdiskurs og en medborgerdiskurs. Levy og Murnane representerer en økonomisk diskurs, mens Weinert og Rychen/Salganik representerer en kunnskaps- og kompetansediskurs.

---

<sup>22</sup> Leif Edvinsson er en av de fremste teoretikerne innenfor humankapitalteori og definerer humankapital som "the combined knowledge, skill, innovativeness, and ability of the company's individual employees to meet the task at hand. It also includes the company's values, culture and philosophy. Human capital cannot be owned by the company".(Edvinsson og Malone 1997:11) Sammen med firmaets strukturelle kapital ("alt det som er tilbake når de ansatte har gått hjem") utgjør humankapital firmaets eller bedriftens intellektuelle kapital (Edvinsson og Malone 1997:11) .



## En holistisk tilnærming til kompetanse

Weinert viser hvordan begrepet kompetanse har ulike betydninger avhengig av kontekst. Han anbefaler å bruke begrepsmessig pragmatisme i definisjonen av begrepet – at definisjonen er vitenskapelig plausibel og pragmatisk relevant (Weinert 2001:52). DeSeCo har som utgangspunkt at definisjonene av begreper ikke defineres i og av seg selv. De må heller betraktes som sosiale konstruksjoner som bidrar til å forenkle virkeligheten, samtidig som de også konstrueres slik at de reflekterer eksisterende, ideologiske antagelser og verdier (Rychen og Salganik 2003b:42). Definisjonen av kompetansebegrepet må være relevant for styringsdokumenter, praksis og forskning, og begrepene må stå uavhengige av andre beslektede begreper (som for eksempel ferdigheter og kunnskaper) (Rychen og Salganik 2003b:42).

For å møte de ulike tilnærmingene til kompetansebegrepet velger DeSeCo det de forstår som en oppgaveorientert (demand-oriented) og funksjonell tilnærming til begrepet (Rychen og Salganik 2003b:43). Kompetanse defineres som:

The ability to successfully meet complex demands in a particular context through the mobilization of psychosocial prerequisites (including both cognitive and noncognitive aspects). Those represent a demand-oriented or functional approach to defining competencies. The primary focus is on the results the individual achieves through an action, choice or way of behaving, with respect to the demands, for instance, related to a particular professional position, social role, or personal project. (Rychen og Salganik 2003b:43)

Denne forståelsen av kompetanse prioriterer komplekse oppgaver og utfordringer individet møter, både i hverdagsliv og i arbeidslivet (Rychen og Salganik 2003b:43). Definisjonen komplementeres med en intern kompetansestruktur; det som omtales som en konseptualisering av kompetanser som indre, mentale strukturer. Slike indre, mentale strukturer inkluderer: ”abilities, dispositions, or resources embedded in the individual” (Rychen og Salganik 2003b:44). Kravene, eller utfordringene, definerer de nødvendige, interne kompetansestrukturene. Evne til samarbeid defineres som oppgaveorientert kompetanse. De interne, mentale strukturene som knyttes til denne kompetansen, er kunnskap, kognitive ferdigheter, praktiske ferdigheter, holdninger, emosjoner, verdier, moral og motivasjon (Rychen og Salganik 2003b:44).

En oppgave løses i en sosial kontekst, og DeSeCo understreker antagelsen som ligger til grunn for kompetanseforståelsen: en dynamisk og dialektisk relasjon mellom individet og

samfunnet (Rychen og Salganik 2003b:45). Kompetanser er på denne måten ikke uavhengige av handlinger eller kontekster, men konseptualiseres: ”in relations to demands and actualized by actions (which implies intentions, reasons, and goals) taken by individuals in a particular situation” (Rychen og Salganik 2003b:47).

### **Anbefalte nøkkelkompetanser**

Utfordringen for DeSeCo er å skille mellom kompetanser og nøkkelkompetanser. Termen ”nøkkel” indikerer at en kompetanse, eller kompetanser, er kritisk(e) og viktig(e). Spørsmålet blir: viktig for hva? (Rychen 2003:66). På grunnlag av foreliggende empiri og teori, samt de interdisiplinære bidragene fra DeSeCo-prosjektets eget arbeid, mener DeSeCo at nøkkelkompetanser må bygge på tre generelle kriterier.

For det første må nøkkelkompetanser: ”contribute to highly valued outcomes at the individual and societal levels in terms of an overall successful life and a well-functioning society” (Rychen 2003:66). Denne betingelsen inkluderer både humankapital og sosialkapital.

Den andre betingelsen er at nøkkelkompetansen skal være: “instrumental for meeting important, complex demands and challenges in a wide spectrum of contexts” (Rychen 2003:67). Denne kompetansen er viktig for at individet skal kunne navigere innenfor ulike sosiale felt: den økonomiske sektoren, det politiske livet, sosiale relasjoner, familieliv, det offentlige og det private. Helse er også inkludert i denne listen. Nøkkelkompetanser knyttes på denne måten ikke opp mot et spesielt område, men er gjennomgående og gjelder alle livets ulike sider (Rychen 2003:67).

Siste betingelse for nøkkelkompetanse er at kompetansene skal være viktige for alle individer. Dette kriteriet: “reflects a political choice in the sense of a commitment to enhancing competencies that contribute to social equality rather than simply fostering the interests of an elite” (Rychen 2003:67). For skolen innebærer dette at den ikke skal fortsette å reprodusere forskjeller, men hjelpe dem som ikke kan leve normale liv (jf. Perrenoud 2001).

### **Tre kompetansekategorier**

Hver og en nøkkelkompetanse skal bygge på betingelsene om sosial samhandling i heterogene grupper, autonomi og bruk av interaktive verktøy. Nøkkelkompetansene skal bidra til

verdifulle resultater for individet og samfunnet, hjelpe den enkelte til å møte viktige krav i ulike kontekster og være viktig ikke bare for spesialister, men for alle individer. DeSeCo har definert tre vide kompetansekategorier med disse betingelsene som grunnlag. Hver kategori har et spesifikt fokus, men er sammenvevd med de to andre. Sammen former de tre kategoriene grunnlaget for å identifisere og kartlegge nøkkelkompetanser (DeSeCo 2005:5). Begrepsforståelsen som ligger til grunn for de tre hovedkategoriene, bygger på abstraksjonene og teoretiseringen til det interdisiplinære utvalget av forskere. Kompetanseforståelsen skal møte to behov eller perspektiver: et bredt sosialt perspektiv og næringslivets perspektiver (Knain 2000:2). Disse perspektivene rommer motsetninger, samtidig som DeSeCo bidrar til å sette søkelyset på betydningen av arbeid og inntekt for individet og samfunnets utvikling.

De tre brede kategoriene som er valgt, er å kunne omgås i sosialt heterogene grupper, handle autonomt og å bruke redskaper interaktivt. I det følgende skal jeg redegjøre for hver og en av disse.

Kategorien om å kunne samhandle i heterogene grupper fokuserer på samhandling og interaksjon. Samfunnet er pluralistisk og multikulturelt, og grupper av individer har ulike verdier, preferanser og overbevisninger. Dagens menneske må kunne samhandle med andre, til tross for ulikheter, og ha kompetanse til å fungere i et mangfold. DeSeCo fremhever at denne typen kompetanse er spesielt relevant som sosialkapital. I tillegg må individet utvikle kompetanse i å samhandle refleksivt og ansvarlig. Som underpunkter fremheves tre sentrale kompetanser: å kunne relatere til en andre på en bra måte, å kunne samarbeide og å kunne håndtere og løse konflikter (Rychen 2003:89).

Kategorien autonom handling komplimenterer sosial samhandling i heterogene grupper. Autonomi knyttes til overlevelse i grupper og likeverdig samhandling. Å handle autonomt er ikke det samme som å handle alene eller uavhengig, men det å kunne delta i beslutningsprosesser, tenke selvstendig og kritisk og å håndtere ulike typer informasjon.

Ifølge DeSeCo-gruppen handler den autonome kompetansen om to sammenvevde komponenter: ”defining oneself and developing a personal identity (including a value system) and exercising relative autonomy in the sense of deciding, choosing, and playing an active, reflective, and responsible part in a given context” (Rychen 2003:91). Autonomitet er viktig for en god identitetsutvikling, utviklingen av egenverd og muligheten for deltagelse i

samfunnet. Å være autonom innebærer at individet kan planlegge for livet og være fremtidsrettet. Tre kompetanser er sentrale for en slik utvikling. For det første må individet ha kompetanse til å handle innenfor den store konteksten. Det som beskrives som den normative, sosioøkonomiske og historiske konteksten for handlinger og beslutninger. For det andre må individet være i stand til å forme og iverksette egne livsprosjekter. Den tredje kompetansen er at individet må være i stand til å forsvare egne rettigheter, interesser, grenser og behov (Rychen 2003:92).

Den siste kategorien for nøkkelkompetansene er å kunne bruke redskaper interaktivt. Redskaper innbefatter både fysiske og sosiokulturelle redskaper – fra datamaskiner til språk. De tre kompetansene som hører inn under denne nøkkelkompetansen, er: å interaktivt kunne bruke språk, symboler og tekst; å kunne bruke kunnskap og informasjon interaktivt; og å kunne bruke teknologi interaktivt (Rychen 2003:105). I informasjons- og kunnskapssamfunnet blir det å kunne skrive og lese viktige nøkkelkompetanser for det enkelte individ og for samfunnet som kollektiv.

Hvis vi nå fører diskusjonen om nøkkelkompetanser tilbake til de sosiale og økonomiske aspektene, kan vi kategorisere viktigheten av nøkkelkompetanser i de to gruppene. DeSeCo knytter nøkkelkompetanser til et vellykket liv og et velfungerende samfunn. Suksess for individer inkluderer at individet kan få en jobb, kan ivareta personlig helse og sikkerhet og at individet kan utvikle sosiale nettverk og bli i stand til å delta i politiske beslutningsprosesser. Et vellykket samfunn inkluderer økonomisk produktivitet, demokratiske prosesser, sosial sammenheng, likeverd, menneskerettigheter og økologisk bærekraft. Dette krever både individuell og institusjonell kompetanse. I tillegg understreker DeSeCo at individuell kompetanse må bidra til oppnåelsen av kollektive mål (DeSeCo 2005:6).

### **Et vellykket liv og et velfungerende samfunn**

Det ønskede utfallet av en fokusering på nøkkelkompetanser er beskrevet som et vellykket liv og et velfungerende samfunn. Med en normativt formulert ambisjon er relevante problemstillinger i hvilke grad nøkkelkompetanser bidrar til et slikt utfall og på hvilken måte (Gilomen 2003:110). Ifølge Gilomen<sup>23</sup> må man etablere begrepsmessige sammenhenger: ”at

---

<sup>23</sup> Heinz Gilomen er direktør for sosial- og utdanningsstatistikk i det sveitsiske statistiske sentralbyrået. Han er nasjonal koordinator for OECDs Education Indicators programme (INES) i Sveits og sitter i tillegg i styret for DeSeCos styringsgruppe.

the micro and macro levels between key competencies and the multiple aspects of personal and social well-being and validating through empirical research” (Gilomen 2003:111).

Gilomen hevder at spørsmålet om “education for what purpose?” i arbeidet til DeSeCo ble modifisert til ”competencies for what purpose?” (Gilomen 2003:112). Den interdisiplinære tilnærmingen til DeSeCos forståelse av nøkkelkompetanser tydeliggjør at det ikke kun er individuelle fortrinn ved økt kompetanse, men fortrinn for samfunnet. Som vist over, er det ulike tilnærminger til kompetansebegrepet. DeSeCo har forsøkt å samle disse for å få en bred kompetanseforståelse som dekker flere sider ved individets liv og det kollektive livet.

Det springende punktet for å oppnå konsensus, er hva som objektivt betraktet kan inngå i en beskrivelse av et vellykket liv og et velfungerende samfunn. DeSeCo tar utgangspunkt i demokratiet som forankringen for begreps- og teoriutvikling om kompetanse. Gilomen, en sentral fagperson i ressursgruppen til DeSeCo, diskuterer hva som utgjør et vellykket liv og et velfungerende demokratisk samfunn. Han foreslår åtte prinsipielle dimensjoner for et vellykket liv. Hvert punkt har to underpunkter. Dimensjonene er som følger (Gilomen 2003:121) :

1. Økonomisk posisjon og ressurser
  - Arbeid som gir noe tilbake
  - Inntekt og helse
2. Politiske rettigheter og makt
  - Deltagelse i politiske beslutningsprosesser
  - Deltagelse i interessergrupper
3. Intellektuelle ressurser
  - Mulighet for utdanning
  - Mulighet for å legge grunnlaget for læring
4. Tak over hodet og infrastruktur
  - Kvaliteten på innkvartering/bosted
  - Nærområdenes infrastruktur

5. Personlig helse og sikkerhet
  - Subjektiv og objektiv helse
  - Personlig sikkerhet
6. Sosiale nettverk (sosialkapital)
  - Familie og venner
  - Slekt og bekjentskaper
7. Fritid og kulturelle aktiviteter
  - Deltagelse i fritidsaktiviteter
  - Deltagelse i kulturelle aktiviteter
8. Personlig tilfredsstillelse og verdiorientering
  - Personlig tilfredsstillelse
  - Autonomi i verdiorientering

Alle disse dimensjonene må tas i betraktning når vi diskuterer et vellykket liv, men Gilomen understreker at ikke alle dimensjonene er like viktige for alle individer. Enkelte dimensjoner vil alltid være viktigere enn andre i et demokratisk samfunn. Det vil også være slik at noen av dimensjonene er oppfylt, for eksempel det å ha et bosted, mens andre i mindre grad kan sies å være det. Dette synliggjør at et vellykket liv består av mange dimensjoner og inkluderer både subjektive og objektive elementer (Gilomen 2003:126).

Et vellykket liv og et velfungerende samfunn er tett sammenvevd, spesielt når de blir betraktet som størrelser som skal gjelde alle mennesker, ikke kun et fåtall. Gilomen hevder at DeSeCos tverrfaglige tilnærming til humankapital kan være for snever, fordi den i stor grad konsentrerer seg om individuell økonomisk suksess. Det individuelle må, ifølge Gilomen, gjenspeiles på samfunnsnivået i et velfungerende samfunn. Til en viss grad henger disse nivåene sammen i de aktuelle samfunnene, men dette er et forhold som i større grad må få oppmerksomhet: ”societies must be far more concerned than individuals about institutional and structural aspects and issues of distribution, equity, and social justice, and a viable, sustainable future” (Gilomen 2003:127). For å kunne utjevne samfunnet slik at alle kan delta og få en del av velferdsgodene, er det noen kritiske dimensjoner som må være prinsipielle, på lik linje med prinsipielle dimensjoner ved et vellykket liv. Samfunnet er helt avhengig av

økonomisk produktivitet. Humankapitalteorier setter likhetstegn mellom kompetanse og muligheten for å få arbeid og økonomiske ressurser. Økonomisk produktivitet er et grunnleggende element både for individet og for samfunnet.

En annen prinsipiell dimensjon, som er sterkt knyttet til den første, er demokratiske prosesser. For at individet skal kunne delta i demokratiske prosesser, er det avhengig av kompetanse og kunnskaper som kan tas i bruk, for eksempel ved deltagelse innenfor ulike sosiale felt. I tillegg må samfunnet og dets deltagere besitte sosialkapital. Et viktig element innenfor sosialkapital er solidaritet og sosial sammenhengskraft. Solidaritet bygger på delte verdier, og man tenker seg her at dette er verdier som bygger på demokratiske idealer. Gilomen understreker også behovet for respekt for menneskerettigheter og ønsket om stabil fred. Menneskerettighetserklæringen er sterkt normativ og har stor påvirkningskraft på mange lands politiske styring. Respekten for grunnleggende menneskerettigheter understreker viktigheten av like muligheter og fraværet av diskriminering (Gilomen 2003:128).

Her er det to overordnede diskurser som flettes inn i hverandre. Det er diskursen om humankapital og diskursen om sosialkapital. Et demokratisk samfunn må bygge på begge kapitaltypene for å sikre et velfungerende samfunn og at borgerne kan utvikle et vellykket liv. Humankapitalteoretikere understreker viktigheten av stabil økonomi og kompetanse som forutsetninger for den enkelte deltager i denne økonomien. Sosialkapital belyser viktigheten av delte verdier og fellesskap.

### **Kompetansemåling**

Tilnærmingen til nøkkelkompetanser er grunnlaget for OECDs utforming av tester som gjør det mulig med internasjonale sammenligninger av kompetanser som betraktes som essensielle for elevenes forberedelse til voksenlivet. OECDs målsetning er å utvikle et testsystem som kan brukes på to nivåer: på internasjonalt nivå for å sammenligne ulike lands skoleprestasjoner og på nasjonalt nivå for at de ansvarlige myndighetene skal kunne kontrollere at elever har tilegnet seg de kunnskaper og ferdigheter som er essensielle for full deltagelse i samfunnet (DeSeCo 2005).

PISA er en internasjonal kartleggingsundersøkelse som kartlegger om elevene, etter endt obligatorisk skolegang, har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter som anses som essensielle

for full deltagelse i samfunnet. Tre aspekter ved elevenes læring blir belyst gjennom PISA-testene. For det første gir testene *basic indicators* (OECD 2003:13), det vil si grunnleggende indikatorer på elevenes individuelle kunnskaps- og ferdighetsprofil. For det andre gir testene kontekstuelle indikatorer som viser hvordan elevenes prestasjoner kan knyttes til geografiske, sosiale, økonomiske og utdanningsmessige variabler. For det tredje gir PISA en oversikt over tendenser i et longitudinelt perspektiv. Testene utføres jevnlig, noe som gir informasjon om utviklingen i ulike land over tid (OECD 2003:13).

PISA-testene kan ikke ses uavhengig av de internasjonale anbefalingene fra DeSeCo-prosjektet. Testene gir lite eller ingen informasjon om spørsmål knyttet til styringsdokumenter for det enkelte skolesystemet. På grunnlag av dette har OECD/PISA utviklet analyser for styringsdokumenter som: "will go beyond the reporting of indicators" (OECD 2003:13). PISA-testene har altså to overordnede formål: på den ene siden gir de informasjon om hva elevene faktisk lærer, på den andre siden er de viktige instrumenter for den enkelte nasjons videre arbeid med skolens styringsdokumenter.

PISA-testene bygger på et innovativt *literacy*-begrep (DeSeCo 2005). Det er innovativt i betydningen at det konsentrerer seg om: "the capacity of students to analyse, reason and communicate effectively as they pose, solve and interpret problems in a variety of subject matter areas" (DeSeCo 2005:3). *Literacy*-begrepet er knyttet til nøkkelkompetanser og livslang læring.

PISA-testene gir ingen informasjon direkte tilbake til de som besvarer testene og kan slik sett ikke brukes som hjelp for den enkelte. Testene sier kun noe om prestasjonene for det enkelte land sammenlignet med de andre landene som deltar. Måling er rettet mot styringsutvikling og resultat kvalitet (Murray 2003:136). Begrunnelsen for å utføre testene på individuelt nivå er at de kompetansene som måles er viktige for alle (Murray 2003:149). Testene er redskaper for de som er ansvarlige for skoleledelse og utvikling, særlig de som utarbeider styringsdokumenter for læreplaner. Slik betraktet inngår PISA i den store ansvarlighetsdiskursen (accountability), som i første rekke diskuterer resultat kvalitet, fremfor struktur og prosesskvalitet (se også kapittel 5 og diskusjonen om kvalitetsbegrepet).

PISA er styringsorientert i den forstand at både designet og metodene legger føringer for hvordan det enkelte land formulerer sine styringsdokumenter. PISA er orientert mot livslang



læring, og det er noen krav som er en forutsetning for at elevene skal kunne skåre bra i testene. Et slikt krav er for eksempel *literacy*, at elevene skal kunne analysere, bedømme og kommunisere effektivt problemstillinger og mulige løsninger innenfor ulike fagområder (Murray 2003:149).

Utfordringen for PISA er at det er individuelle ferdigheter som måles (Murray 2003). Presentasjonen av DeSeCo-prosjektet viser at det er en utbredt forestilling at kompetanse, inkludert nøkkelkompetanser, bygger på et visst nivå av skolekunnskap og *literacy*-ferdigheter. Men for å oppnå målsetningen om et vellykket liv og et velfungerende samfunn, er det ikke tilstrekkelig at elevene kan lese, skrive og regne. For at skolen skal kunne bidra til demokratisk deltagelse og demokratisk kompetanse, er det avgjørende at skolen fungerer og struktureres som en demokratisk arena.

## **Oppsummering internasjonale anbefalinger**

Formålet med DeSeCo-prosjektets arbeid var å utvikle et teoretisk og begrepsmessig fundament for definering og utvelging av noen grunnleggende kompetanser – såkalte nøkkelkompetanser. Tilegnelse og utvikling av nøkkelkompetanser skal bidra til at individet får et vellykket liv og et velfungerende samfunn.

Prosjektet har søkt en interdisiplinær tilnærming til forståelsen av kompetanser. Begrunnelsen for tverrfagligheten er å utvikle en kompetanseforståelse som er helhetsorientert og tar opp i seg ulike dimensjoner ved menneskets liv. Både politiske, sosiale, normative og økonomisk aspekter søkes ivaretatt. Rammen for tilnærmingen er demokratiet som styreform og livsform og menneskerettighetene som normativ referanse.

DeSeCo-prosjektet bygger på en antagelse om at befolkningens utdanningsnivå har en positiv effekt på samfunnets demokratiseringsprosesser og respekt for grunnleggende menneskerettigheter. Individuell kompetanseutvikling knyttes til samfunnets kollektive målsetninger.

DeSeCo bygger, som EDC-prosjektet, på ideen om livslang læring og læringssamfunnet. Utvikling av kompetanse knyttes til humankapital og sosialkapital og individets mulighet for

å navigere innenfor demokratiske prosesser som medborger. Demokratisk medborgerskap kan slik forstås som et sosialt felt.

Kompetanse forstås som muligheten for å møte utfordrende oppgaver gjennom mobilisering av psykososiale forutsetninger. Kompetanseforståelsen er funksjonell og oppgaveorientert. Både kognitive og ikke-kognitive aspekter inngår i kompetanseforståelsen.

DeSeCo-prosjektet foreslår tre kompetansekategorier som sammen gir individet nøkkelkompetanser for et vellykket liv og bidrar til utviklingen av velfungerende samfunn. Kompetansekategoriene er sosial samhandling i heterogene grupper, autonomi og bruk av interaktive verktøy.

I dette kapitlet har jeg gitt en deskriptiv redegjørelse for de internasjonale anbefalingene for en skole og grunnopplæring som kan bidra til å styrke elevens demokratiske kompetanse. Jeg har vist hvordan bidrag fra EDC-prosjektet og DeSeCo-prosjektet sammen gir en teori om medborgerskap som knytter begrepet til kompetanse, sosialkapital og humankapital. Et vellykket liv og velfungerende samfunn ses i sammenheng med muligheten for arbeidsdeltagelse og politisk deltagelse.

Diskursivt utvider DeSeCo utdanningsdiskursen. EDC tilhører en medborgerdiskurs, mens DeSeCo bidrar til å knytte demokratisk medborgerskap til skolens betydning for økonomisk vekst og sosialkapital i enda sterkere grad. Sammen bidrar EDC og DeSeCo til en diskurs om demokratisk medborgerskap, med målsetning om et vellykket liv og et velfungerende samfunn. Jeg har vist at begge diskursene bygger på ideologien om livslang læring. Livslang læring knyttes opp til arbeidsliv og utdanning. Sosial utjevning, økonomisk produktivitet, økt politisk deltagelse og en revitalisert og samlet kunnskaps- og kompetanseforståelse inngår alle som viktige elementer i den internasjonale utdanningspolitiske diskursen.

## 3. Medborgerskap – teori og praksis

### 3.1 Innledning

I forrige kapittel viste jeg hvordan internasjonale styringsdokumenter formulerer anbefalinger for morgendagens skole. Anbefalingene er begrunnet i en tverrfaglig tilnærming til kompetanser, som igjen er knyttet til medborgerskap. I dette kapitlet diskuterer jeg medborgerbegrepet som politisk, filosofisk og pedagogisk begrep. Avslutningsvis vurderer jeg den internasjonale tilnærmingen til medborgerskap i lys av teorier om medborgerskap.

### 3.2 Medborgerteori

*Citizenship*, på norsk medborgerskap, er et begrep som de siste tiårene har fått en sentral plass i teorier om samfunnsutvikling, politikk og utdanning. Internasjonale institusjoner som EU og UNESCO vektlegger betydningen av utdanning for demokratisk medborgerskap for å styrke demokratisk utvikling, muligheten for sameksistens, fred og verdivpluralisme. I akademien er begrepet representert i fag som statsvitenskap, sosiologi, psykologi, økonomi, filosofi og pedagogikk.

*Citizenship* er et engelsk begrep. På engelsk skiller det mellom *the citizen*, borgeren, og *citizenship*, som best kan oversettes med å være borger blant andre borgere. Oversatt til norsk kan *citizenship* bety statsborger, samfunnsborger, medborger, borger og i enkelte tilfeller innbygger. På engelsk har *citizenship*-begrepet to betydninger. Det skiller mellom *citizenship* som status og *citizenship* som rolle (Kymlicka og Norman 1995). På norsk tilsvarer dette skillet mellom statsborger som en tildelt nasjonal, juridisk status og medborger eller samfunnsborger som rolle. Rollen er i stor grad påvirket og styrt av samfunnets politiske, sosiale og kulturelle forhold.

I det norske språket tydeliggjøres forskjellene mellom status og rolle ved at ulike forståelser og betydninger knyttes til det enkelte begrep. Eksempelvis har statsborger andre konnotasjoner og betydninger enn medborgerbegrepet. Statsborger er en status med tilknyttede rettighetene symbolisert ved at borgeren kan få tildelt norsk pass, et offentlig dokument som verifiserer at individet er norsk borger. Medborgerbegrepet er knyttet til rollen

og har et normativt innhold. Det normative innholdet fremforhandles og legitimeres gjennom det aktuelle samfunnets politiske, kulturelle og sosiale former for samhandling og opptreden. Dette utgjør samfunnets kollektive referanserammer. Kymlicka (1995) beskriver skillet mellom status og rolle som:

(...) citizenship-as-legal-status, that is full membership in a political community; and citizenship-as-desirable-activity, where the extent and quality of one's citizenship is a function of one's participation in that community. (Kymlicka og Norman 1995:284)

Det er altså et skille mellom status som juridisk rettighet og rolle som deltagelse i et samfunn. Rolleforståelsen av begrepet impliserer en handlingsdimensjon, mens statusforståelsen begrenser seg til rettigheter.

Statsborgerskap knyttes til det juridiske og nasjonale og gir medlemskap i et bestemt samfunn. Medborgerskap som rolle kan også knyttes til medlemskap i et demokratisk samfunn (Pocock 1995) og til samfunnets normer og forventninger. Ulike samfunn understreker viktigheten av rolleaspektet og handlingsdimensjonen i større eller mindre grad. Begrunnelsen for vektlegging av rollen som aktiv eller passiv bestemmes gjennom den hegemoniske politiske ideologien i det aktuelle samfunnet<sup>24</sup> og i hvilke grad rettighetsdimensjonen har forrang over forpliktelsesdimensjonen: "the ideas of individual entitlement on the one hand and of attachment to a particular community on the other" (Kymlicka og Norman 1995:283). Medborgerskapsbegrepet konstrueres gjennom den politiske og sosiale kulturen individet eksisterer i og vil på den måten være en del av individets identitetskonstruksjon: "an expression of one's membership in a political community" (Kymlicka og Norman 1995:301).

Både demokrati og medborgerskap er omdiskuterte begreper (Connolly 1993) og del av den dominerende, normative samfunnskonstruerte forståelsen av hva demokratiet er. Demokrati og medborgerskap er begreper som gjensidig påvirker og avhenger av hverandre, og virker sammen. Et samfunn må ha medborgere for å være demokratisk: "(...) although all contemporary states define their legal inhabitants as citizens (...), citizenship cannot be

---

<sup>24</sup> Se for eksempel Kerr (1999). Kerr ledet en stor undersøkelsen om *citizenship education* i England. En av konklusjonene fra undersøkelsen var at "[a] striking aspect of the findings is the extent to which the prevailing political context influences the nature of the discussion of citizenship" (Kerr 1999)

conceived without its twin sibling: democracy (...) democracies alone have citizens” (Kivisto og Faist 2007:13).

Det finnes ulike definisjoner av medborgerbegrepet. Som statsvitenskaplig begrep forstås medborgerskap som:

(...) ett sett idealer for borgernes status som medlemmer i samfunnet. I økende grad brukes begrepet også empirisk for å karakterisere borgernes faktiske status som medlemmer av samfunnet. Begrepet omfatter både rettigheter, deltagelse og politisk kultur (Strømsnes 2003:15)

I tillegg, sier Strømsnes, er ”(...) medborgerbegrepet dessuten et relasjonelt begrep – det handler om hvordan den enkelte borger forholder seg til andre borgere, til sine medborgere” (Strømsnes 2003:15). Det relasjonelle aspektet reguleres i høy grad av samfunnets normer.

Sosiologene Kivisto og Faist (2007) understreker den relasjonelle rolledimensjonen ved medborgerbegrepet. De definerer medborgerskap på denne måten:

Citizenship establishes the boundaries of the political community. It defines that which is public and that which is private. It also tells us who is in and who is outside of the political community. The boundaries of citizenship are set by the interactive combination of three pivotal dimensions of citizenship in a particular time and space: (1) democratic self governance (including access to public life); (2) the particular constellation of citizens’ rights and responsibilities; and (3) the matter of identity that comes with the sense of belonging to or being affiliated with a political community. (Kivisto og Faist 2007:13)

Denne definisjonen understreker for det første skillet mellom det private og det offentlige. Det offentlige er det som knyttes til den politiske sfæren. Definisjonen sier videre at medborgerskap handler om hvem som er innenfor og utenfor - inkludering og ekskludering. På grunnlag av denne definisjonen er det tre grunnleggende dimensjoner som karakteriserer ulike politiske ideologiers vektlegging av demokratisk medborgerskap. Den første dimensjonen er demokratisk selvstyring og deltagelse i det offentlige liv. Den andre dimensjonen omhandler forholdet mellom rettigheter og forpliktelser. Den tredje dimensjonen er identitetsdimensjonen. Identitet knyttes til følelsen av tilhørighet til et bestemt samfunn.

Kjernen i teorier om medborgerskap er hvilke institusjonelle og politiske forhold som gjør at politiske fellesskap oppstår og opprettholdes. Medborgerteorier er, ifølge Beiner (1995), konsentrert om hva som: “(...) draws a body of citizens together in a coherent and stably

organized political community, and keep that allegiance durable – at the centre of theoretical concern” (Beiner 1995:1). Med andre ord er det spørsmålet om hvordan mennesker kan leve sammen innenfor rammene av et demokratisk fellesskap som er det sentrale innen medborgerteori. Spørsmålet om hvordan vi skal og kan leve sammen i et demokratisk fellesskap er et teoretisk, politisk og pedagogisk spørsmål. Tilnærmingen til disse spørsmålene avgjøres av hvordan demokratiet søkes realisert. Nedenfor vil jeg vise at disse tilnærmingene er tett sammenvevde.

### **Medborgerskap – med røtter i den liberale tradisjonen**

Den franske og amerikanske revolusjonen konstitusjonaliserte borgernes rettigheter. Fra da av ble medborgerbegrepet knyttet til en liberal forståelse. Sosiologen Marshall (1992) undersøkte i 1954 utviklingen av medborgerskapsrettigheter og fastslo at demokratisk medborgerskap kan knyttes til den liberale tradisjonen og til rettighetsaspektet (Marshall og Bottomore 1992).

Marshall skiller mellom tre ulike faser i utviklingen av individets rettigheter – som historisk og suksessivt bygger på hverandre. På 1700-tallet ble de sivile rettighetene etablert og institusjonalisert. De sivile rettighetene er sammensatt av rettigheter som er nødvendige for individuell frihet. Dette er rettigheter som personlig frihet, yringsfrihet, tanke- og trosfrihet, eiendomsrett og rettsfrihet. Alle er juridiske rettigheter. I løpet av 1800-tallet ble de politiske rettighetene institusjonalisert. Retten til å stemme, til å delta i politiske sammenslutninger og frie valg er politiske rettigheter. Rettighetene er knyttet til utviklingen av politiske institusjoner. I løpet av 1900-tallet ble de sosiale rettighetene insitusjonalisert gjennom utvikling av velferdssamfunn og velferdsgoder. Sosiale rettigheter er knyttet til sosiale goder:

[by the social element] I mean the whole range from the right to a modicum of economic welfare and security to the right to share to the full in the social heritage and to live the life of a civilised being according to the standards prevailing in the society. The institutions most closely connected with it are the educational system and the social services. (Marshall og Bottomore 1992:8)

Fri rett til sosiale goder og utdanning er fundamentale rettigheter og konstituerende for det sosiale. Fullt medborgerskap kan kun oppnås når alle rettighetskomponentene er institusjonalisert. Marshalls analyser har hatt stor betydning for videre utvikling av teorier om medborgerskap. I undersøkelsen viser Marshall hvordan liberal politikk og oppbygging av velferdssamfunnet er forutsetninger for medborgerskap.

Et fellestrekk ved liberale demokratiteorier er at de er orientert mot individuelle rettigheter og friheter. Kort sammenfattet springer den liberale forståelsen av samfunnet ut fra tanken om individet som det primære sosiale og politiske subjekt. Staten skal i minst mulig grad blande seg inn i individets liv, og statens funksjon er å gi individet rettigheter gjennom lover og regelverk – i tillegg til å sikre individets sikkerhet og frihet.

Liberale demokratier beskytter altså individet og skiller mellom det som er privat og det som er offentlig. Gjennom stemmegivning velger individet de politiske representantene som det selv mener er best skikket til å representativt styre på en slik måte at individets personlige rettigheter ivaretas. Liberale tenkere understreker individets rett til individualitet, menings- og ytringsfrihet og fri konkurranse. Innenfor liberale teorier premieres individuelt initiativ. Det legges til rette for sosial mobilitet og åpen tilgang til markedet. Borgernes rettigheter bygger på juridiske rettigheter, sivil likhet og nasjonal identitet (Heater 1999).

På slutten av 1980-tallet og begynnelsen av 1990-tallet ble den liberale hegemoniske tradisjonen utfordret. Frem til 1980-tallet var demokratiet synonymt med en liberal rettighetstenkning, og medborgerbegrepet ble viet liten teoretisk interesse i tidsrommet fra Marshalls analyse på 1950-tallet og frem til 1980-tallet. Innenfor samfunnsfagene ble det gjennomført enkelte studier av politisk sosialisering (Hess og Torney 1967/2006; Greenstein 1969(1965); Jaros 1973) og moralutvikling (Kohlberg 1981; Power, Higgins m.fl. 1989), mens medborgerbegrepet var mer eller mindre fraværende<sup>25</sup>. Først på 1980-tallet ble debatten om medborgerskap revitalisert, og begrepet fikk igjen betydning innenfor vitenskaplige miljøer.

Det er ulike årsaker til at begrepet igjen ble løftet frem. Habermas (1995b) identifiserte tre hovedårsaker: gjenforeningen av det delte Tyskland og Sovjetunionens sammenbrudd, EUs ambisjoner om en felles europeisk identitet og økt pluralisme. Habermas understreket at nasjonens status er i endring og at samfunnets institusjoner ikke lenger kan legitimeres gjennom homogenitet i befolkningen. Andre teoretikere, som for eksempel Heater (1999) og Dahrendorf (1994), vektlegger effekten av nyliberale strømninger i USA (Reagan) og Storbritannia (Thatcher) som utslagsgivende, i tillegg til de årsakene Habermas løftet frem.

---

<sup>25</sup> Undersøkelser av politisk sosialisering ble i all hovedsak utført av sosiologer på 1970-tallet. Senere er det psykologer som har undersøkt barns forhold til det politisk, men nå med omdreiningspunkt om moral utvikling.

Karakteristisk for den nyliberale politikken var at det ble satt spørsmålsteget ved opprettholdelsen av sosiale rettigheter.

Da de nyliberale strømningene ble sterke i den vestlige verden, vokste det frem kommunitaristiske ”bevegelser” (Arthur og Bailey 1999) som kritiserte den hegemoniske liberale posisjonen. Felles for ulike varianter av kommunitaristiske tilnæringer var at brorskap skulle betones i like stor grad som frihet og likhet. Kommunitaristene ønsket å gjenreise det aristoteliske borgeridealet og fokusere på fellesskap og felles verdier, til fordel for den økte individualiseringen.

Utover 1980-tallet økte oppmerksomheten om og fokuset på individets rettigheter, fellesskap og politisk deltagelse. På 1990-tallet kom en rekke teoretiske bidrag som framsatte ideen om å utvikle de kommunitaristiske idealene innenfor rammene av liberale institusjoner (Mouffe 2002a). Løsningen ble å reaktualisere medborgerbegrepet (Kymlicka 2002:248). I tillegg til den teoretiske debatten påvirket generelle utviklingstendenser i samfunnet behovet for å analysere og teoretisere omkring medborgerrollen. Medborgerbegrepet, slik det brukes i dag, må derfor forstås som et medierende begrep mellom liberal og kommunitaristisk teori, knyttet til ulike teorier om den politiske verden og grunnlaget for pluralistiske fellesskap (Kymlicka 2002:248).

## **Medborgerskap og utdanning**

I boken *Rettferdighet som rimelighet* (Rawls 2003) fremhever Rawls lik rett til utdanning som en kjerneforutsetning for et liberalt samfunn. Men, sier Rawls, det er ikke utdanningsinstitusjonenes oppgave å fostre demokratiske borgere (1996:199). Utdanningens oppgave er å gi elevene nok kunnskaper om demokratiet: “(...) it [political liberalism] will ask that children’s education include such things as knowledge of their constitutional rights (...)” (Rawls 1996:199).

Elevene skal ha kunnskaper om sine demokratiske rettigheter og forpliktelser. Utdanningens oppgave er å forberede elevene til deltagelse i samfunnet, både som samfunnsmedlemmer og i arbeidslivet:

(...) education should also prepare them to be fully cooperating members of society and enable them to be self-supporting; it should also encourage the political virtues so that they



honour the fair terms of social cooperation in their relations with the rest of the society.  
(Rawls 1996:199)

Politisk liberalisme, her representert ved Rawls, vektlegger individets rettigheter. Skolens oppgave er å gi elevene kunnskaper og ferdigheter som legger grunnlaget for utvikling av selvstendige, autonome mennesker som selv skaper sine livsprosjekter. Liberale tenkere kritiserer teorier som beskriver skolens oppgave som kultivering av dyder og karaktertrekk. Individets negative friheter må sette først, og en utdanning som kultiverer spesielle dyder vil krenke individets suverenitet. Samfunnets anliggende hva gjelder elevene og utdanning må konsentreres om barnas rolle som fremtidige demokratiske borgere:

(...) and so in such essential things as acquiring the capacity to understand the public culture and to participate in its institutions, in their being economically independent and self-supporting members of society over a complete life, and in their developing the political virtues, all this from within a political point of view. (Rawls 1996:200)

Individet velger selv om det vil delta i den offentlige politiske sfæren. Det vesentlige er at individet utvikler kapasitet til slik deltagelse hvis det selv opplever behov for det. Den enkeltes frihet knyttes til friheten til selv å velge på alle livets områder, uten statlig innblanding. Valgfriheten er målet i seg selv, og det er individet, ikke samfunnet, som er utgangspunktet:

(...) a liberal state will want children to learn the cognitive and imaginative skills needed to evaluate different ways of life, and to survive outside their original community. This is one of the basic goals of education in a liberal society (Kymlicka 2002:237).

Liberale teorier ser altså medborgernes forhold til samfunnet som kontraktuelt (Caney 1999). Skolens samfunnsoppdrag er å gi elevene kunnskaper og ferdigheter, i tillegg til en forståelse av de demokratiske idealene som fører til lojalitet til demokratiet som politisk styringsform.

Reaktualiseringen av medborgerbegrepet har ført til at liberale teorier blir kritisert for å undervurdere betydningen av fellesskapet (Laclau og Mouffe 2002; Habermas og Dews 1992; Etzioni 1995). Liberale teoretikere kan ikke ignorere medborgerdimensjonen etter reaktualiseringen av begrepet: "(...) the renewed attention to the quality of citizenship in modern liberal democracies, attention sparked by the communitarian and civic republican charges that liberalism is corrosive of virtuous citizenship and good forms of society" (Macedo 2002:2).

For, som liberaleren Macedo presiserer, rettigheter er ikke tilstrekkelig for et velfungerende demokrati: ”(...) granting the primacy of justice, there can be no doubt that the political agenda of self governing republic must involve more than equal rights and justice for all. The democratic pursuit of justice requires a measure of citizen competence and engagement” (Macedo 2002:3).

Medborgerkompetanse innebærer læring, og reaktualiseringen av medborgerbegrepet medførte et bredere fokus på utdanningens rolle og samfunnsoppdrag i demokratiske liberale samfunn. Liberale teoretikere og politikere opererer i et pluralistisk samfunn og kan ikke lenger bygge politikken utelukkende på felles kulturelle og sosiale referanserammer. Dette gir et behov for en felles politisk plattform for samfunnets medlemmer, begrunnet i det demokratiske:

(...) concerns about the perceived thinness of the individual rights-oriented agenda of liberalism pushed political thinkers to take education more seriously: to think more about citizen virtues, and how public educational policy should or should not promote public values and virtues (Macedo 2002:3).

Macedo understreker behovet for å avklarer hvilke rolle utdanning skal ha utover det kunnskapsmessige og med hensyn til formidling av og oppdragelse til demokratiske verdier og demokratisk forståelse.

### **Tilnærminger til medborgerskap**

På slutten av 1990-tallet ble ulike tilnærminger til medborgerskap kategorisert etter Marshalls dimensjoner (Demaine 1996). Medborgerteori ble konsentrert om individets sivile, politiske og sosiale rettigheter. Senere er denne inndelingen videreutviklet i takt med samfunnets endrede utfordringer. Fire konkrete retninger tematiserer og utforsker politiske og pedagogiske sider ved medborgerbegrepet: inkludering, ekskludering, tilbaketrekking og utvidelse (Kivisto og Faist 2007). Innenfor inkluderingsdebatten diskuteres i hovedsak utfordringer ved det multikulturelle samfunnet. Ekskludering knyttes til det nyliberale paradigmet og påfølgende tendenser og undersøker konsekvenser for medborgerskap når sosiale rettigheter trekkes tilbake eller innskrenkes. Teorier om tilbaketrekking fokuserer på hvorfor demokratisk deltagelse er synkende og hvordan aktiv politisk deltagelse kan revitaliseres. Skole og utdanning er sentrale begreper innenfor denne kategorien. Den fjerde

tilnærmingen er medborgerskap som utvidet begrep, i betydningen kosmopolitisk. Sentralt innenfor disse teoriene er diskusjonen om regionalt og internasjonalt medborgerskap, til forskjell fra nasjonalt medborgerskap og medborgerskap som medlemskap (Kivisto og Faist 2007).

### **Tykt og tynt medborgerskap**

I tillegg til de fire tematiseringene av medborgerskap – inkludering, ekskludering, tilbaketrekking og utvidelse – diskuteres såkalt tynt (thin) og tykt (thick) medborgerskap, også kalt minimums- og maksimumsrettigheter og negative og positive friheter (Kivisto og Faist 2007). Dette er inndelinger som brukes for å karakterisere de ulike demokratiteoretiske tilnærmingene til medborgerskap. Det er vanlig å relatere tynt medborgerskap til liberale demokratiteorier som privilegerer rettighetsaspektet. Tynt medborgerskap kalles også passive, minimale eller negative friheter (Berlin 1969). Liberale teorier understreker borgernes passive eller negative rettigheter, som begrenses til å stemme ved valg, betale sin skatt og å respektere og følge regler, lover og påbud. Staten betraktes som et nødvendig onde, og medborgerskap begrenses til en offentlig status. Disse teoriene understreker betydningen av å skille mellom borgeren som offentlig og privat individ.

Teorier som vektlegger de aktive, maksimale eller positive frihetene, bygger på en såkalt tykk medborgerforståelse. Dette er teorier som forstår rettigheter og forpliktelser som gjensidig avhengig av hverandre og medborgeren som en aktiv, politisk handlende aktør. Det er det politiske samfunnet, og ikke den enkeltes frie valg, som danner grunnlaget for et godt og rettferdig samfunn. Medborgerskap bestemmes både av det private og det offentlige, to sfærer som i disse teoriene er sammenvevde og avhengige av hverandre. Frihet oppnås gjennom tilegnelse av sivile dyder, og det er ikke først og fremst lover og regler som skal være styrende, men moral (Faulks 2000).

### **3.3 Undervisning og demokratisk medborgerskap**

Internasjonale institusjoner som UNESCO og EU fremhever forholdet mellom undervisning og demokratisk medborgerskap som essensielt for den enkelte nasjonens demokratiske utvikling og stabilitet. I kapittel 2 viste jeg til konkrete anbefalinger for styrking av medborgerskap gjennom skole og undervisning, formulert av EDC- og DeSeCo-prosjektene. I

pedagogiske teorier og litteratur er medborgerskap en viktig dimensjon ved utdanningen, i Norge og Norden oftest i diskusjoner om forholdet mellom utdanning og dannelse. Jeg kommer tilbake til distinksjonen mellom dannelsesteori og medborgerteori senere i kapitlet.

*Citizenship education*, undervising til medborgerskap eller medborgerundervisning: ”is concerned with young people’s understanding of society and, in particular, with influencing what pupils learn and understand about the social world” (Kerr 1999:1). I hovedtrekk kan det skilles mellom tre eksplisitte<sup>26</sup> eller implisitte<sup>27</sup> modeller for undervising til medborgerskap: den kognitive, den affektive og den eksperimentelle (Rowe 2000:195). Det som kjennetegner kognitive modeller er at sosial forståelse utvikles og verdier klargjøres. Det skaper forståelse og bevissthet om rettigheter og forpliktelser (Rowe 2000:195). Den kognitive modellen betegnes også som læring om demokrati (Mikkelsen 2001; Biesta 2003). Rawls (1996) argumenterer for en kognitiv undervisningsmodell.

Affektive modeller vektlegger, i tillegg til det kognitive aspektet, elevenes emosjoner. Gjennom undervisningen skal empati for andre kultiveres og utvikles. Empati har både affektive og kognitive komponenter og defineres som muligheten for å gjenkjenne andres følelser, dele en annens emosjonelle tilstand og ta andres standpunkt (Rowe 2000:199).

Eksperimentelle modeller bygger på et helhetlig syn på undervising og individ. Både kognisjon og affekter skal være en del av undervisningen, og begge komponentene skal være til stede i undervisning som fremmer demokrati. I de eksperimentelle modellene skal det læres om demokrati og til demokrati. Elevenes kunnskaper og følelser skal trekkes inn i undervisningen slik at det kan skapes reelle situasjoner som gir elevene nye erfaringer. Kohlbergs *just community*-modell er et eksempel på en eksperimentell modell (Kohlberg 1981; Power, Higgins m.fl. 1989).

I tillegg til ulike undervisningsmodeller er det også ulike didaktiske tilnærminger til undervisning til medborgerskap. Det nevnte skillet – om og til demokrati – kommer til syne

---

<sup>26</sup> Noen skoler har en eksplisitt uttalt undervisningsmodell. Et eksempel er Ringstabekk skole (Bonde og Bolstad 2001). Et annet eksempel er det tidligere Forsøksgymnaset.

<sup>27</sup> Den offentlige norske skolen har en implisitt demokratiundervisning, i betydningen at det ikke er valgte, foretrukne modeller som antas å fremme demokratisk medborgerskap gjennom undervisning.

gjennom medborgerundervisning som del av samfunnsfagene og medborgerskap som eget fag.

I de fleste læreplaner er medborgerskapsundervisning implisitt, hvilket betyr at det ikke finnes et eget fag eller fagplaner for medborgerundervisning. Et unntak er imidlertid England, som i 2002 fikk en egen fagplan for *citizenship education* i skolen (Department for Education and Employment 1999). Denne fagplanen er et eksempel på en plan som søker å lære elevene om og til demokrati.

Fagplanen for medborgerundervisning i England har tre målsetninger. For det første skal medborgerskapsundervisning bidra til at elevene blir informerte borgere. For det andre skal elevene gjennom faget utvikle kommunikasjons- og orienteringsferdigheter, og for det tredje skal elevene utvikle deltagelses- og handlingsferdigheter (Department for Education and Employment 1999:6). Fagplanen understreker tre aspekter ved undervisningen: kunnskaper, ferdigheter og forståelse. Nøkkelferdigheter (key skills) som skal utvikles, er evne til å kommunisere, kunne lese tallmateriale (for eksempel statistikker), IKT, forbedre egen læring og læringsutøvelse og problemløsning. I tillegg skal undervisningen bli lagt opp slik at elevenes spirituelle, moralske, sosiale og kulturelle utvikling styrkes (Department for Education and Employment 1999:6).

I tillegg til de didaktiske forskjellene er det forskjeller mellom ulike tradisjoner. Regionalt skiller Catlaks (2006) mellom tilnærmingen til medborgerskap i USA og i Europa. Den amerikanske forståelsen og praktiseringen av *citizenship education* er på mange punkter ulik den europeiske. Dette fordi *citizenship* situeres i den sosiale og kulturelle konteksten den diskuteres og leves innenfor, og de tradisjonene skole og samfunn bygger på.

It can be argued that American model Civics programs favour more individual liberty and responsibility, while European programs emphasize the social network and sense of belonging to various social groups, from family to neighbourhood, and from native town to country and nation. In the last years it is also supplemented by the European level. (Catlaks 2006:6)

Ifølge Catlaks er det et skille mellom den amerikanske og europeiske tilnærmingen til verdiformidling. Mens amerikanerne er opptatt av individets rettigheter og friheter og retten til å forme sitt eget liv og sin egen lykke, er økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter viktige aspekter for europeisk utdanning:

Right to education, right to work, to speak the native language, to have decent living standards, employment norms, to receive minimum salary, enjoy social benefits, spending of free time are common items in the average European Civics curriculum (Catlaks 2006:6).

Videre hevder Catlaks at: “(...) values or civic virtues in particular are core segments in American curriculums as part or as a necessary precondition of implementing fundamental principles” (Catlaks 2006:6).

Catlaks mener at man i USA gir elevene detaljert informasjon om det amerikanske politiske systemet, mens europeerne generelt inkluderer det internasjonale. Dermed har europeiske skoler en mer komparativ tilnærming til politiske temaer og spørsmål. I amerikanske klasserom er læreren opptatt av å bidra til å forme eller formulere elevens standpunkter og å lære dem hvordan man skal forsvare disse. I Europa mener Catlaks at fokuset er på å finne informasjon om problemet og å finne løsninger gjennom kollektiv konsensus. Dette er en konsekvens av at europeerne, med sin *citizenship*-tilnærming, er mer opptatt av prosessen enn resultatet. Ifølge Catlaks er klimaet i det europeiske klasserommet et demokratisk mål i seg selv: ”if not more important than the actual outcome the learning of any facts or particular skills.” Mens amerikanerne er opptatt av å overføre konkrete verdier til elevene: “Europeans [tend] to be particularly sensitive about imposing certain value judgements as part of the teaching process, (...) even if requested” (Catlaks 2006:10).

Uavhengig av undervisningsmodeller, didaktiske tilnærminger og regionale tradisjoner inneholder medborgerskapsundervisning både kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger. Begrepet er knyttet til det aktuelle samfunnet og til det politiske livet. Medborgerskap som pedagogisk begrep vil variere avhengig av politisk hegemoni. I en teoretisk studie identifiserer Heater syv ulike typer *citizenship*, avhengig av ulike politiske og samfunnsmessige forhold: det republikanske, det liberale, medborgerskap som indoktrinering, som separat utdanning for separate klasser, som nasjonal identitet for alle, som europeisk og i verden (Heater 1999:1-3). Medborgerskapsrollen påvirkes og utvikles gjennom det enkelte samfunns oppdragelse og knyttes på denne måten til spesifikke, samfunnsavhengige dannelsesoppdrag. Dette oppdraget kan være uttalt, men kan også være skjult eller ikke gjennomtenkt. Felles for de ulike typene medborgerskap er at de er knyttet til samfunnets politiske og institusjonelle verdigrunnlag og medborgerideal.

## **Medborgerskap i skolen – tidlige undersøkelser**

På 1960-tallet ble politisk sosialisering et aktuelt forskningsfelt, i all hovedsak drevet frem av sosiologer. Tre sentrale referansekilder fra denne perioden er New Haven-studien (Greenstein 1969), Hess og Torneys studie av utvikling av politiske holdninger hos barn (Hess og Torney 1967) og *Socialization to politics* (Jaros 1973).

## **1960- og 1970-tallet – politisk sosialisering**

På 1960-tallet begynte sosiologer å interessere seg for forholdet mellom politisk sosialisering og læring. Begrepet politisk sosialisering referer til barn og unges læringsprosesser, og utgangspunktet for forskningsprosjektene var antagelsen om at det: "people do in politics depends upon what they learn about it while they still are children" (Jaros 1973:8). Den mest nærliggende forklaringen på interessen for feltet er tidstypisk. Erfaringene fra andre verdenskrig var nære i tid, i tillegg var det et kaldt politisk klima mellom Øst og Vest (se for eksempel Bronfenbrenner 1973).

Ifølge Jaros (1973) styres politisk atferd av normer, bevissthet, overbevisning og tro, og ethvert samfunn oppdrar barna i henhold til slike sosiale og kulturelle faktorer. Jaros skiller mellom et samfunns overføring av kunnskap, altså en kunnskapsdimensjon, som han kaller kognitiv sosialisering, og det han betegner som kommuniserte politiske overbevisninger og verdier – affektiv sosialisering. Han peker på at alle lands utdanningssystemer har ulike former for samfunnsfag (civic training) og mener at: "these efforts certainly transmit to children at least a smattering of knowledge about politics and at the same time expose them to norms that support the regime and glorify heroes of a bygone area" (Jaros 1973:9).

Ulike land har forskjellige varianter av politisk sosialisering. Enkelte styringsformer krever et undervisningsprogram som indoktrinerer elevene, slik man for eksempel så det i den sovjetiske skolen (vospitane) (Heldal 1995). I demokratiske regimer vil man finne at: "educators attempt to create appropriate political attitudes. At a minimum, they lay great stress on the virtues of democracy and encourage democratic participation in the affairs of the government" (Jaros 1973:15).

Hovedfokuset for disse tidlige studiene av politisk sosialisering var todelt. For det første ville forskerne undersøke hvilken betydning politisk sosialisering av barn har på det politiske

systemet, det vil si hvilke effekter politiske læringsprosesser har på et politisk system (Greenstein 1969). For det andre ville de undersøke hvordan kritiske verdier læres hos barn. Greenstein foreslo at man skulle skille mellom læring knyttet til rollen som borger (the citizen role), karakterisert gjennom partitilhørighet, ideologi og motivasjon for å delta, og læring knyttet til den subjektive rollen. Til den subjektive rollen knyttet Greenstein nasjonal lojalitet og forståelsen av institusjoners og rollers legitimitet (Greenstein 1969:13). Greenstein summerer det som skal undersøkes i politisk sosialisering av barn slik: "Who learns what from whom under what circumstances and with what effect?" (Greenstein 1969:13).

Politisk sosialisering inkluderer læring, og mye av det som læres eller tilegnes, er verdier og normer som eksisterer i nære relasjoner spesielt og i samfunnet generelt. I New Haven-studien, utført av Greenstein i USA i 1958, fant forskerne at politisk tilhørighet hos barn først utvikles i hjemmet. Tilhørigheten er affektiv og kommer før barna kan skille de ulike partiene og presidentkandidatenes politiske budskap fra hverandre. Denne studien viser at den første politiske sosialiseringen er en tilegnelse av familiens normer og verdsett, noe som virker rimelig når vi vet hvor stor påvirkning de "signifikante andre" har for et barns identitetsutvikling (se for eksempel Bandura 1986). Greenstein fant at de politiske sympatiene var positive, og at barna han intervjuet betraktet presidenten som en farsfigur (Greenstein 1969). På grunnlag av dette kan man hevde at barna starter sin politiske sosialisering i det private. Greenstein mener at denne tidlige sosialiseringen kan ha sterk påvirkning på barnets senere politiske orientering: "orientations learned at an early age may have reciprocal effects on adult attitudes because early learning occurs during a plastic, formative period, and can affect later learning" (Greenstein 1969:155)<sup>28</sup>.

Greenstein fant at barn var positivt og affektivt politisk orientert frem til femte klassetrinn, noe som tilsvarer elleveårsalderen. Hess og Torney støtter dette funnet og hevder at: "it was discovered that the acquisition of political attitudes proceeds rapidly, especially through the fifth grade" (Hess og Torney 1967:23). De pedagogiske implikasjonene av dette funnet er at barna fra dette klassetrinnet er modne for politisk utdanning. Det Greenstein omtaler som *citizenship education*, *civic education* og *political education*<sup>29</sup>. Greenstein skiller mellom to

---

<sup>28</sup> Samtidig skal vi ikke se bort fra den vitenskapsteoretiske påvirkningen psykoanalysen hadde i denne perioden, og det kan være mulig at Greenstein i for stor grad vektla tidlig påvirkning fra foreldrene.

<sup>29</sup> Ut fra det jeg kan lese av Greenstein, har han ikke et tydelig eller klart skille mellom *citizenship* og *civic* – noe som fører til at han ikke klarer å understreke og klargjøre argumentasjonen sin for å utvikle *citizenship education*.



ulike typer *civic education*, hvorav den første representerer en smal forståelse av begrepet, mens den andre representerer en bred forståelse av begrepet.

Den smale forståelsen beskrives som: "the deliberative inculcation of civic information, values and practices by instructional agents who have been formally charged with this responsibility" (Greenstein 1969:177). Et eksempel på en slik læringsmodell er den vi finner i samfunnsfagene, altså faglig og kognitiv læring om politikk og politiske prosesser. Det som tidligere i denne avhandlingen har blitt omtalt som læring om demokrati. Greenstein hevder at det ikke finnes noe empiri som tilsier at denne formen for læring har påvirkning på senere politisk deltagelse.

Den brede forståelsen beskrives på denne måten:

[...] all determinants of civic learning: unplanned, as well as deliberate; informal as well as formal; learning at every stage of the life cycle, including learning which is nominally unconnected with civic behaviour, but which affects civic behaviour (for example, the acquisitions of relevant personality dispositions. (Greenstein 1969:177)

Skolens tilnærming til politisk sosialisering gjennom kognitiv læring vil i en slik forståelse ikke være tilstrekkelig til å påvirke elevenes senere deltagelse i politiske prosesser. Politisk dannelse eller sosialisering må derfor ha en affektiv dimensjon som tar utgangspunkt i barnets egne erfaringer og virkelighet.

Hess og Torneys empiriske undersøkelser støtter opp om Greensteins funn, og de gjør et poeng av at: "the child in school is inducted into the rules, structure, and authority of the educational system, not merely into compliance with the particular teacher of his class" (Hess og Torney 1967:8). Jackson med flere (1993) har utforsket dette videre i studien av det moralske livet i skolen. De skiller mellom moralske instruksjoner<sup>30</sup> og moralsk praksis<sup>31</sup> og mener at praksis har større påvirkning på barnets utvikling enn instruksjoner.

---

<sup>30</sup> Moralsk instruksjon som en formell del av læreplanen, ritualer og seremonier, visuelle virkemidler (for eksempel plakater med "ikke mobb kameraten min") og spontane tilbakemeldinger på pågående aktiviteter.

<sup>31</sup> Klasserommets regler og reguleringer, den skjulte læreplan, ekspressiv moralitet i klasserommet. Det som samlet omtales som skolens etos.

Hess og Torney finner, på samme måten som Greenstein, at presidenten har en form for farsrolle for barna<sup>32</sup>. I tillegg finner de at politimannen og far er viktige rollemodeller. Dette funnet kan diskuteres i lys av Kohlbergs stadieteori (Power, Higgins m.fl. 1989). Barnet befinner seg her på det prekonvensjonelle stadiet, som preges av troen på autoritetenes suverene makt.

Som Greenstein finner Hess og Torney at det er den affektive delen, og ikke det kognitive, som synes avgjørende. Politisk involvering forstås som følelsesmessig engasjement og ønsket om å delta i det politiske fellesskapet, påvirket og formet av barnets interaksjon med omgivelsene:

We can consider the political socialization process as an example of bi-directional cultural transfer where the actions of the recipients support the internalization of the political understanding. Children are not inducted into the political system through formal schooling, but actively assemble their own internal dialogical self. (Hess og Torney 1967:xvi)

Hess og Torney finner at det er fire steg som beskriver utviklingen av barns politiske engasjement: oppmerksomhet, forståelse, subjektiv involvering og aktiv deltagelse<sup>33</sup> (Hess og Torney 1967:16). Videre hevder de at det er to viktige aspekter i individets politiske sosialisering. Det ene er at barnet må se seg selv og sine handlinger i relasjon til andre personer eller institusjoner, eksempelvis som venn og som elev. For det andre må det være gjensidighet i rollene, slik at barnet definerer sosiale objekter ut fra egne handlinger eller potensielle handlinger (Hess og Torney 1967:18).

På grunnlag av denne og annen forskning konkluderte man, for nærmere førti år siden, med at: "the assumption that children can be educated to politics in a simple way is likely to waste time; indeed, the futility of today's high school civic education is a perfect example of such an error" (Jaros 1973:137).

---

<sup>32</sup> Dette funnet må ses i lys av det sterke fokuset på psykoanalyse som preget denne tiden. Det blir da også kritisert av mer kvantitativt orienterte forskere, for eksempel Jaros (1973)

<sup>33</sup> Awareness, conceptualization, subjective involvement, active participation

## 1980-tallet – moralutvikling

På slutten av 1970-tallet og hele 1980-tallet ble fokuset flyttet fra sosialisering til moralutvikling. Dette var en konsekvens av at psykologi fikk en sterkere posisjon som fag og den diskursive dominansen innen psykologien i denne perioden.

Kohlberg (Power, Higgins m.fl. 1989) var interessert i hvordan skolen kunne bidra til å utvikle elevenes moral. I Kohlbergs forståelse var individets demokratiske kompetanse et resultat av dets erfaringer med å delta i situasjoner som inneholdt moralske dilemmaer. Moralsk utvikling er ifølge Kohlberg forutsetningen for å delta i demokratiske prosesser. Kohlberg vektla skolen som institusjon og de effektene det institusjonelle hadde på elevenes moralske forståelse og atferd.

Kohlberg undersøker barnas kognitive utvikling. Det kognitive kunne ikke separeres fra det affektive, og hans syn var at moralske dilemmaer bidro til den enkeltes moralske utvikling gjennom å skape en kognitiv konflikt og affektiv ubalanse (disekvilibrium) (Power, Higgins m.fl. 1989:56). Når individet møter en moralsk konflikt som er vanskelig å løse, vil individet – i den grad det er affektivt engasjert i konflikten – bli sterkt motivert for å finne løsninger på konflikten. Det affektive engasjementet skaper på denne måten vekst eller utvikling i individets moralske kompetanse.

For Kohlberg var det deliberative aspektet ved konfliktløsning av vesentlig betydning. Det kollektive ble betraktet som avgjørende for den enkeltes moralske utvikling, og Kohlberg hevdet at: "the autonomous self is a social self" (Power, Higgins m.fl. 1989:28). Gjennom relasjoner preget av gjensidig respekt ble personligheten til den enkelte utviklet. Kohlberg fant også at barn lærte seg regler og handlingsmønstre gjennom kollektive prosesser, for eksempel i læring av nye spill<sup>34</sup>. Barna erfarte at regler i lek og spill ikke avhenger av ytre regler, men at gruppen enes om spillets regler. Gjennom diskusjoner kunne barna se sitt eget syn i forhold til de andres meninger, og kun gjennom en slik artikulering av forskjellige synspunkter kunne man nå frem til det han omtalte som *reasonable consensus* (Power, Higgins m.fl. 1989:28).

---

<sup>34</sup> En interessant digresjon er at Hillary Clinton i sin selvbiografi understreker at gjennom familiens kjærlighet for spill lærte hun grunnleggende regler om demokrati og politikk (Clinton 2003).

Moral var for Kohlberg en konsekvens av forholdet mellom individ og samfunn.

Rettferdighet, i betydningen av å bry seg om og respektere hverandre, er knyttet til den sosiale konteksten individet lever i. Det å ta vare på hverandre er dermed ikke en psykologisk mekanisme, moralsk handling eller kulturell egenart, men en grunnleggende karakter ved den menneskelige, moralske situasjon. Det å være human og handle moralsk riktig blir i denne tilnærmingen å interrelatere med andre mennesker i en sosial kontekst.

Kohlberg skiller mellom moralsk bedømming (judgement) og moralsk handling (action). Individets handling er ikke moralsk, med mindre den er generert av moralske vurderinger og motiver, og må derfor undersøkes i naturlige situasjoner. Dette gjør han blant annet ved å intervju barn. Som et utgangspunkt intervjuer han barna om praktiske vurderinger av konkrete dilemmaer; praktisk vurdering forstått som hva individet ville gjøre eller faktisk gjorde når det var i et konkret dilemma. "Practical reasoning differs from hypothetical reasoning in that it has a descriptive as well as a prescriptive component. In hypothetical reasoning the facts of the dilemma are taken as given" (Kohlberg 1981:36). Kohlberg undersøker altså den deskriptive etikken gjennom å spørre hva individet selv mener er riktig – ikke en normativ etikk som ville være å undersøke hvordan man mener at folk burde opptre. Dette begrunner han slik:

One of the most important assumptions that we have made in studying this area is that individual moral action usually takes place in a social group context and that that context usually has a profound influence on the moral decision making of individuals. Individual moral decisions in real life are almost always made in the context of group norms or group decision-making processes. Moreover, the individual moral action is often a function of these norms and processes. (Kohlberg 1981:38)

Praktiske vurderinger tar utgangspunkt i gruppens normer og forventninger og er dermed vurderinger som er kontekstualisert i konkrete situasjoner. Praktisk bedømming eller vurdering innebærer på denne måten: "reasoning about what the facts of the situation are as well as what one's obligation in that situation is" (Kohlberg 1981:36). Samtidig understreker Kohlberg hvor viktig gruppens moralske atmosfære er for utfallet av dilemmaet:

The realization of the important role that moral atmosphere or group norms play in individual moral action has led us to hypothesize that in many cases the best approach to moral education is one that attempts to reform the moral atmosphere in which individual decisions are made. (Kohlberg 1981:28)

På grunnlag av dette vil ikke Kohlberg fokusere ensidig på individuell moralsk utvikling og forandring, men på de moralske vurderingene i gruppen eller i skolen som institusjon. Kohlberg mente at en mulig fremgangsmåte var å gjøre den skjulte læreplanen, altså den moralske praksisen, mest mulig synlig. Den moralske praksisen er et utslag eller resultat av skolens moralske kultur og: "the school's moral culture may be thought of as a variable mediating between its organizational structure, including its educational practices, and individual student outcome" (Power, Higgins m.fl. 1989). Skolens moralske kultur blir også kalt skolens etos.

Kohlberg og hans kollegaer undersøkte hvilke betingelser som måtte være til stede for å skape moralsk vekst hos individet. Wasserman<sup>35</sup> finner at følgende må tilrettelegges for å få ønsket effekt:

[...] (a) a focus of meeting agenda and meeting discussion on moral concerns, (b) the existence of moral conflict (defined in terms of a relative balance of pro and con statements on a particular proposal), (c) the presence of relatively high stage reasoning (defined in terms of the incidence of statements expressing stage 3 and 5 moral concerns), (d) the opportunity for role taking (defined in terms of the variety of points of view offered in a meeting), and (e) the "student centeredness" of the discussion (defined in terms of the ratio of staff to student statements in the meeting). (referert i Power, Higgins m.fl. 1989:101)

Den tidlige forskningen, fra 1960-tallet og fremover, viser at undervisningsmodeller som er basert på kognitiv læring, altså om demokrati, ikke er tilstrekkelig for utvikling av demokratisk medborgerskap. Forskningen tyder på at barn og ungdom utvikler seg gjennom stadier, og at undervisningen må tilpasses disse stadiene. Undervisning som i størst grad antas å påvirke og bidra til elevenes politiske utvikling, inkluderer kognitive, affektive og eksperimentelle modeller. Nedenfor presenterer jeg forskning om det norske klasserommet. Denne forskningen er ikke gjort for å undersøke skolen som demokratisk praksisarena, men en rekke av studiene bidrar til å belyse temaet.

### **Konklusjoner fra forskning fra 1960- til 1980-tallet**

Denne korte presentasjonen av forskning fra 1960-tallet og frem til 1980-tallet viser noen hovedtrekk. For det første er det konsensus blant forskerne om at samfunnsfag, som kognitivt fag, ikke synes å ha konsekvenser for individets politiske engasjement senere i livet. Forskningsresultatene gir indikasjoner på at eleven frem til elleveårsalderen utvikler sine

---

<sup>35</sup> Wasserman observerte møter og referater fra møter for å se hvilke betingelser som bidro til moralsk vekst.

politiske preferanser og holdninger i hjemmet. Fra den alderen, som tilsvarer 5. klassetrinn, synes det som om elevene i større grad interesserer seg for politiske og moralske spørsmål. Forskerne finner holdepunkter for at såkalte eksperimentelle undervisningsmodeller bidrar til politisk sosialisering og moralutvikling.

Forskningen fra 1960-tallet til ca. 1980 tok utgangspunkt i det industrielle samfunnet. De siste 20 årenes utvikling, med økt mobilitet, teknologiske nyvinninger og nye arbeidskrav, har gjort det nødvendig å reformulere noen av de tidligere antagelsene om individ og samfunn.

### **3.4 Medborger i det postindustrielle kunnskapssamfunnet**

Medborgerforståelsen påvirkes av internasjonale politiske og økonomiske trender i tillegg til av diskusjonen om samfunnets demokratiteoretiske og politiske grunnlag. I utdanningspolitiske styringsdokumenter, både nasjonalt og internasjonal, er utgangspunktet at vi lever i et kunnskapssamfunn (se for eksempel UNESCO 1996; NOU 2002; NOU 2003; UNESCO 2005). Andre betegnelser som brukes er blant annet informasjonssamfunnet og forbrukersamfunnet. Jeg skal vise hvordan disse betegnelse har diskursive posisjoner i utdanningsdebatten, hvordan de er knyttet sammen og hvordan de står i relasjon til medborgerskapsbegrepet.

### **Avpolitisering og evidensbaserte beslutninger**

Informasjonssamfunnet betegner den samfunnsutviklingen som har skjedd de siste 40-50 årene. Betegnelsen er først og fremst knyttet til de muligheter og utfordringer som gis gjennom fri flyt av informasjon og økte muligheter for kommunikasjon.

Kunnskapssamfunnsbegrepet er knyttet til informasjonssamfunnet. Det ble introdusert som begrep i 1966 i en artikkel skrevet av den amerikanske statsviteren Robert E. Lane. Lane påpeker at innholdet i kunnskapsforståelsen er i endring:

From reports on the growth and changing character of contemporary knowledge, it is argued that we live in a "knowledgeable society" with certain epistemological characteristics, among which are the development of more fruitful categories of thought, increased differentiation of ego from inner and outer worlds, an imagination of situations contrary to fact, reflective abstraction, changing truth criteria, and a changed philosophy of knowledge. This increase in knowledge and change in thoughtways [sic] lead to changing policymaking procedures. There is increased application of scientific criteria for policy determination at the expense of the usual short-term political criteria and ideological thinking as well. In this situation, social knowledge is creating its own attitudinal disequilibrium. (Lane 1966:659)

I dette sitatet setter Lane søkelys på samfunnsmessige endringer på grunnlag av endrede kunnskapsforståelser. Lane karakteriserer det nye samfunnet som kunnskapsrikt – et samfunn med epistemologiske særtrekk. Kriteriene for tenkning, sannhet, virkelighet og individualitet endres. Lane påpeker sammenhengen mellom tankemønstre, økende kunnskapskrav og politiske styringsstrukturer. Ideologiske overbevisninger og motivasjoner settes til side til fordel for det som i dag kalles evidensbasert argumentasjon, det vil si at politisk styring bestemmes på grunnlag av vitenskapelige kriterier.

Lanes diskusjon om endringen av kunnskapsbegrepet og de politiske konsekvensene av endringen satt søkelys på hvordan en bestemt type forståelse av og om kunnskap syntes å være dominerende.

Senere teoretikere har i stort omfang utviklet Lanes tese om et kunnskapssamfunn bygget på evidensbasert politisk styring. I et diskursivt perspektiv vil en slik transformasjon kunne betraktes som en endring av sosial praksis, noe som igjen påvirker sosiale identiteter (se for eksempel Fairclough 1992). Kunnskapsforståelsen legger grunnlaget for en ny type kapitalistisk tenkning. Det som senere ble synliggjort i de nyliberalistiske strømningene. I tillegg til å sette spørsmålstegn ved sosiale rettigheter bidrar denne forståelsen til en sterk individualisering i kapitalistiske samfunn. Peter Drucker (1993) mener å kunne påvise at omfortolkningen av kunnskapsbegrepet startet allerede i 1850-årene:

This transformation was driven by a radical change in the meaning of knowledge. In both the West and Asia knowledge had always been seen as applying to being. Almost overnight, it came to be applied to doing. It became a resource and a utility. Knowledge had always been a private good. Almost overnight it became a public good. (Drucker 1993:53)

Endringen av kunnskapsbegrepet medførte, ifølge Drucker, at individuell kunnskap som noe vi er, ble endret til det vi som individer gjør. Drucker stiller seg, som Lane, kritisk til en slik utvendiggjøring, men man kan påpeke at den kapitalistisk motiverte endringen i kunnskapsforståelsen henger direkte sammen med utviklingen av medborgerskapsbegrepet. Heater (1999) synliggjør denne sammenhengen når han hevder at: "in various ways and with outcomes not all necessarily an advance on what had been left behind, capitalism facilitated the emergence of liberal citizenship" (Heater 1999:9). Heater fortsetter med å hevde at: "the connection [between capitalism and citizenship] has not been a one-way process, it has been

reciprocal; for citizenship, in turn, has supported capitalism” (1999:9). Spesielt eiendomsretten har vært viktig for fremveksten av kapitalisme og medborgerrettigheter, men i tillegg har de kapitalistiske systemene vært viktige for realiseringen av velferdsstaten og utvidete medborgerrettigheter. På den annen side er det viktig å understreke at medborgerskap og kapitalisme er opposisjonelle begreper når de har nådd et visst utviklingsnivå (Heater 1999:9).

Det er altså en sammenheng mellom fremveksten av kapitalisme og medborgerrettigheter og mellom forståelsen av kunnskap, kapitalisme og medborgerskap. Lanes anliggende i dette relasjonelle forholdet var å belyse de farene som oppstår for et demokratisk samfunn når samfunnet går fra å være industrielt til postindustrielt, med det han omtaler som en avideologiserende og avpolitiserende kunnskapsstyring: ”the criteria and scope of politics are shrinking while those of knowledge are growing” (Lane 1966:662). Ifølge Lane vil dette føre til at spesialister og eksperter vil definere hva som er samfunnets behov og det beste for samfunnet. Dette vil føre til at: ”knowledge sets up a powerful kind of attitudinal disequilibrium all on its own” (Lane 1966:662).

Den siste norske maktutredningen (Østerud, Selle m.fl. 2003) diskuterer avpolitiseringen og profesjonaliseringen av samfunnet. Avpolitisering forstås som premissmakt eller kunnskapsmakt (Østerud, Selle m.fl. 2003:247) og som ”den makten som ligger forut for beslutningene og de praktiske grepene” (Østerud, Selle m.fl. 2003:247). Profesjonalisering betyr ikke at ekspertisen gis politisk makt, men at den leverer premissene for de beslutningene som fattes.

### **Pedagogiske motreaksjoner: tesen om læringssamfunnet**

Gitt at Lanes tese er riktig, vil det få store konsekvenser for politisk deltagelse og politiske beslutningsprosesser. Samfunnet vil bli styrt, ikke etter normative politiske idealer, men som en konsekvenspolitikk tilpasset markedets krav, teknokratiske beslutninger og objektive vitenskaplig kriterier. Hargreaves (2004) mener det er noe av det vi ser i dagens pedagogiske virkelighet når han hevder at ”vi lever i en kunnskapsøkonomi, i et kunnskapssamfunn” og konsekvensen for utdanning er at ”kunnskapsøkonomien stimuleres og drives fremover av kreativitet og oppfinnsomhet. Skolen i kunnskapssamfunnet må skape disse kvalitetene ellers vil folk og nasjonen bli akterutseilt” (Hargreaves 2004:20). Dette er et utsagn en kan stille seg



kritisk til. Slik jeg leser det, presenteres skolen som et middel på veien mot et samfunnsøkonomisk ideal eller mål. I Hargreaves fremstilling er skolen endimensjonal, og avpolitiseringen og avideologiseringen, som Lane advarte mot, er realisert i skolens institusjonelle strukturer.

Ifølge Ranson (1994:9) er skolen og utdanningens rolle mer mangfoldig enn kun å møte markedets og økonomiens behov. Ranson påpeker at det er ulike områder som skal dekkes gjennom utdanning. Han identifiserer fire slike hovedområder. For det første skal skole og utdanning møte individets behov. For det andre skal utdanning bidra til overføring av kunnskaper, kultur og moralitet fra en generasjon til den neste. For det tredje skal utdanningen være en investering i humankapital og arbeidsforberedende. For det fjerde er utdanning *per se* politisk og skal bidra til å styrke styringsformen i det spesifikke samfunnet. Ranson formulerer det slik:

Education, through its shaping of individuals and generations, can mediate the pace of social change, seeking to introduce new ideas and attitudes or to reproduce traditional patterns. (...) Education is political not only because of its impact upon the distribution of power and advantage in society but also directly in the way it may seek (or not) to influence the polity. (Ranson 1994:9)

Skolen kan altså bidra til sosial endring, introdusere nye ideer eller reprodusere de tradisjonelle mønstrene i samfunnet. Skolen skal, ifølge Ranson, bære bud om politiske og moralske visjoner for samfunnet. I stedet for å bruke betegnelsen kunnskapssamfunnet mener Ranson at vi må bruke betegnelsen "læringssamfunnet" (the learning society) (Ranson 1994:9). Betegnelsen bidrar til å understreke at det er individer som aktivt søker, tar til seg og bruker kunnskap. Dette gjelder både i arbeidslivet og i det politiske livet. Kun på denne måten kan skolen møte samfunnets behov. Læringssamfunnet er et samfunn som lærer om seg selv og de endringer som skjer, som setter krav om å endre måtene det læres på, hvor alle medlemmene lærer og som lærer å demokratisk endre betingelsene for læring (Jarvis 2002:6-7).

UNESCO bruker begrepet kunnskapssamfunnet aktivt og understreker mulighetene et slikt samfunn gir for ikke-privilegerte borgere både i sør og nord. Den globale utviklingen og det globale samfunnets behov må langt på vei møtes gjennom mer utdanning, kunnskap og kompetanse, i tillegg til lik tilgang til informasjonsteknologi. Gjennom utviklingen av kunnskapssamfunnet reaktualiseres skolens politiske bidrag og samfunnsansvar i form av

institusjonalisert demokratisk oppdragelse og kompetansebygging. Ideologien om et samfunn basert på kunnskap vektlegger behovet for å styrke enkeltindividers og gruppers behov og mulighet for politisk deltagelse. UNESCO understreker dette aspektet:

Knowledge societies are about capabilities to identify, produce, process, transform, disseminate and use information to build and apply knowledge for human development. They require an empowering social vision that encompasses plurality, inclusion, solidarity and participation. (UNESCO 2005:27)

UNESCO knytter kunnskap direkte til samfunnets demokratiske utvikling og understreker videre at ytringsfrihet må betraktes som hjørnesteinen i et samfunn som bygger på kunnskap (UNESCO 2005:38).

Kunnskapssamfunnet blir av UNESCO forstått som en moderne versjon og utvidelse av opplysningstradisjonen (UNESCO 2005:38). Opplysningstidens idealer var et demokratisk samfunn bygget på åpenhet og en vital offentlighet. Et slikt samfunn var kun mulig gjennom skolegang og utdanning for alle og la grunnlaget for utbyggingen av det offentlige skolesystemet i Europa. I opplysningstiden ble idealer som universalitet, likhet og brorskap introdusert (Maurseth 2005). Kunnskapssamfunnet bygger videre på disse idealene, supplert med et sterkt fokus på menneskerettighetene, det inkluderende samfunnet og et deltagende perspektiv på demokratiet. Dette skiller kunnskapssamfunnet fra det teknologisk fundamenterte informasjonssamfunnet og bidrar til å gi informasjonssamfunnet en tilleggsdimensjon: "the idea of the information society is based on technological breakthroughs. The concept of knowledge societies encompass much broader social, ethical and political dimensions" (UNESCO 2005:17).

Teorier om læringsamfunnet har vært en drivende kraft for teorier om et samfunn basert på kunnskap. Disse teoriene bygger på en rekke antagelser, og den premissen som i størst grad har fått gjennomslagskraft, er at læring ikke kun skal begrenses til utdanningsinstitusjoner og læring som kvalifisering. Læring skal forstås i et livsløpsperspektiv, fra vugge til grav – det som omtales som livslang læring. Konsekvensen av å flytte fokuset fra kvalifikasjoner til kunnskap, og videre til kompetanser, er at elevene må lære å lære i de institusjonelle utdanningene. Kunnskapsdimensjonen gir et bredere nedslagsfelt enn tradisjonell skolekunnskap: "Learning to learn means learning to think, to doubt, to adapt as quickly as possible, and to be able to question one's cultural heritage while respecting consensus" (UNESCO 2005:62).

Ranson (1994) understreker det politiske aspektet ved læringssamfunnet og hevder at læringssamfunnet må ligge som en konstituerende betingelse for en ny moralsk og politisk orden:

The creation of a moral and political order that expresses and enables an active citizenship within the public domain is the challenge of the modern era. The task is to regenerate or constitute more effectively than ever before a public – an educated public – that has the capacity to participate actively as citizens in the shaping of a learning society and polity. (Ranson 1994:105)

Læring er nøkkelveidien i kunnskapssamfunnet, og målet for læringen skal være demokratiske borgere: “One of the tasks of the learning society will be to rethink (...) the social acts involved in the production and transmission of knowledge – education, of course, but also the public dissemination of knowledge (...)” (UNESCO 2005:61)

Kunnskapsformidling og læring skal ha et bredt nedslagsfelt, noe som får konsekvenser både for utdanning og for utdanningspolitikk. Teorier om kunnskapssamfunnet og læringssamfunnet understreker det demokratiske aspektet ved å se den som lærer som aktiv og ansvarlig for egen læring:

The transformations of the time require a renewed valuing of and commitment to learning; as the boundaries between languages and cultures begin to dissolve, as new skills and knowledge are expected within the world of work and, most significantly, as a new generation, rejecting passivity in favour of more active participation, needs to be encouraged to exercise such qualities of discourse in the public domain. (Ranson 1994:106)

Sitatet viser at det er transformasjonene i samfunnet som gjør utdanning så verdifull – både i form av å møte arbeidslivets krav og som politisk kraft. Utdanningsbegrepet har i tillegg blitt utvidet, i kraft av at læringsbegrepet har blitt utvidet til å gjelde læring for alle – hele livet fra vugge til grav.

## **Livslang læring**

I UNESCO-rapporten *Learning: the treasure within* omtales livslang læring som “the heartbeat of society” (Delors m.fl. 1996: 22). Livslang læring skal ha fire grunnpilarer som alle bygger opp om en utvidet forståelse av medborgerskap i kunnskapssamfunnet. For det første, og dette blir fremhevet som den viktigste grunnpilaren, skal utdanning bidra til at

mennesker lærer å leve sammen – altså medborgerskap. For det andre skal individet lære å kunne (*learning to know*). Individet må få tilstrekkelig kunnskap til å orientere seg i verden. I tillegg skal denne kunnskapen legge grunnlaget for dypere spesialisering. Den tredje grunnpilaren er å lære å gjøre (*learning to do*). Her heter det at: ”in addition to learning to do a job of work, it should, more generally, entail the acquisition of a competence that enables people to deal with a variety of situations” (Delors m.fl. 1996:23). Som fjerde og siste pilar skal individet lære å være (*learning to be*). Her understrekes medborgerperspektivet gjennom vektlegging av individets utvikling av uavhengighet og dømmekraft sammen med en styrket opplevelse og forståelse av det individuelle ansvaret for fellesskapet (Delors m.fl. 1996:23).

Livslang læring er et begrep som først og fremst kan knyttes til den økonomiske sfæren og behovet for å gjøre borgerne arbeidsdyktige. Dette er en av årsakene til at utdanningspolitiske styringsdokumenter, fra 1970-tallet<sup>36</sup> og til i dag, bruker livslang læring som det sentrale begrepet i sine anbefalinger. Legitimeringen av fokuset på livslang læring er knyttet til demokratisk utvikling og opprettholdelse, politisk deltagelse og medborgerskap som utvikles gjennom læring og kunnskapstilegnelse.

Det er en begrepsmessig forskjell mellom utdanning og livslang læring (Brownhill 2002). Livslang læring er en konsekvens av erfaringer individet tilegner seg gjennom livet, både gjennom private erfaringer og i arbeidslivet. I Norge krediteres livslang læring utenfor skolen for eksempel ved å gi adgang til studier på grunnlag av individets realkompetanse. Utdanning kan knyttes til de institusjonaliserte erfaringene individet får og tilegner seg gjennom skolen. Læringen foregår gjennom en institusjonalisert, offentlig prosess og blir transformert til kvalifikasjoner som i stor grad påvirker og avgjør individets videre utdannings- og yrkesvalg.

Livslang læring knyttes til det sosiale, sivile og demokratiske gjennom ideen om læringssamfunnet. I tillegg til yrkeskompetanse knytter teorier om læringssamfunnet kunnskap og kompetanse til samarbeid, autonomi, kritisk tenkning og demokratisk medborgerskap. Både skole og arbeidssted skal ideelt sett bygge på ideen om læringssamfunnet. I litteraturen uttrykkes denne tosidigheten gjennom begrepene sosialkapital og humankapital.

---

<sup>36</sup> UNESCO-rapporten *Learning to be: the world of education today and tomorrow* av Faure fra 1972 er et pionerarbeid innenfor arbeidet med livslang læring og fikk stor innflytelse på videre styringsdokumenter i flere land Field, J. (2006).

## Sosialkapital og humankapital

På samme måte som medborgerskapsbegrepet ble begrepet om sosialkapital revitalisert som en reaksjon på nyliberalistisk politikk på 1980-tallet. Sentrale bidrag til teorier om sosialkapital kom fra Bourdieu (1995), Coleman (1988) og Putnam (2000). Felles for de ulike teoriene var forståelsen av sosialkapital som personlige forbindelser, eller nettverk og mellommenneskelig interaksjon, sammen med delte fellesskapsverdier og normer. I den norske rapporten til Makt- og demokratiutredningen benytter Hansen og Tjerbo (2003) fire kategorier som skal dekke sosial kapitalbegrepet: tilknytning til lokalmiljø, sosial tillit, medlemskap og deltagelse.

Undersøkelser har vist at graden eller mengden av sosialkapital har påvirkning både på politisk deltagelse (Lorentzen 2004) og på skoleprestasjoner (Lauglo 2000; Putnam 2000). Dette er en konsekvens av at individer med sosialkapital i større grad er orientert om, eller har overblikk over, samfunnet og organiseringen av dette. I tillegg har individer med høy sosialkapital høy grad av tillit til andre både på individuelt og institusjonelt nivå. Forenklet kan en si at: "the more people you know, and the more you share a common outlook with them, the richer you are in social capital" (Field 2003). I tillegg til nettverk og felles norm- og verdigrunnlag er det viktige demokratiske aspekter ved sosialkapitalbegrepet. Putnam henviser til sosiale nettverk som viktige for sivil deltagelse: "Social capital (...) refers to features of social organisation, such as trust, norms and networks, that can improve the efficiency of society by facilitating coordinated actions" (Putnam 2000).

Medborgeraspektet ved sosialkapital tydeliggjøres i følgende sitat:

The idea of social capital draws attention to the links between the micro-level of individual experiences and everyday activity and the meso-level of institutions, associations and community. Moreover, by defining connections as a form of capital, the concept points broadly towards a set of explanations that can link the micro-, meso- and macro-levels together. (Field, Schuller m.fl. 2000:7)

Sosialkapital bidrar altså til å styrke båndene mellom individer, grupper av individer og institusjoner. Koordinerte handlinger fra sivile aktører forenkles gjennom gruppens grad av sosialkapital. Medlemskap i nettverk, felles normer og verdier, tillit til andre og felles mulighet for påvirkning av politiske og institusjonelle prosesser blir på denne måten nøkkelbegreper i forståelsen av sosialkapital.

Enkelte teoretikere setter søkelyset på hvordan arenaer for sivil engasjement styrker demokratiet (Lorentzen 2004). I tillegg danner sivile fellesskap ”arenaer for identitetsdanning, sosial integrasjon og politisk engasjement” (Lorentzen 2004:10). Sosialkapital kan slik betraktes som en komponent i utviklingen av demokratisk medborgerskap.

Sosialkapital knyttes i tillegg til det sivile samfunnet og demokratisk medborgerskap, til såkalt humankapital. Mens sosialkapital er knyttet til det som er felles, individets mobilisering ved hjelp av sosiale nettverk og tillit til andre og systemet, er humankapital knyttet til det individuelle og det økonomiske. Distinksjonen mellom de to formene for kapital blir tydelig i definisjonene av disse. En bred definisjon av sosialkapital er eksempelvis: ”Social networks and the norms and sanctions that govern their character. It is valued for its potential to facilitate individual and community action, especially through the solution of collective action problems” (Halpern 2005:4). Humankapital som individuell kapitalform knyttes til ferdigheter, kunnskaper og kvalifikasjoner: ”Stock of expertise accumulated by a worker – knowing how to do something; for example, a professional training. It is valued for its income earning potential in the future” (Halpern 2005:4).

Den amerikanske sosiologen James Coleman (1988) fant i sine studier at sosialkapital ikke er begrenset til å gi fordeler kun til ressurssterke individer. Han fant at også fattige og marginaliserte grupper kunne bli styrket gjennom sosialkapital. Videre fant han at økt sosialkapital i en generasjon øker humankapitalen i neste generasjon (Coleman 1988:109). Utgangspunktet for Colemans tese var undersøkelser av elever som droppet ut av videregående, og forholdet mellom sosialkapital og skoleprestasjoner. Sosialkapital inkluderer evnen til å håndtere og møte utfordringer. Til forskjell fra humankapital, som er et privat gode, er sosialkapital et offentlig gode (public good). Aktørene som genererer sosialkapital, får ikke nødvendigvis utbytte av det der og da. Det er samfunnet som tjener på den sosiale kapitalen: ”A property shared by most forms of social capital that differentiates it from other forms of capital is its public good aspect: the actor or actors who generate social capital ordinarily capture only a small part of its benefits”. Ifølge Coleman fører det til at det ikke investeres nok i sosialkapital (Coleman 1988:119).

En rekke undersøkelser støtter opp om Colemans funn og forsterker teoriene om at sosialkapital har innflytelse på elevenes skoleprestasjoner (Putnam 2000). Sosiale nettverk, en felles forståelse av normer og verdier, tillit og utvikling av sosialkapital har sammenheng med

hvordan elevene presterer på skolen. Senere undersøkelser har styrket tesen om en sammenheng mellom utvikling av sosialkapital og humankapital (Putnam 2000).

Humankapital skiller seg fra sosialkapital ved at det er et privat gode. I utdanningssammenheng er humankapital knyttet til kvalifikasjoner som gir tilgang til gode jobber og økonomisk inntjening. Coleman mente at sosialkapital og humankapital er komplementære størrelser, et synspunkt som har blitt kritisert av andre samfunnsvitere (Field 2003:9).

Innenfor utdanningsvitenskap og utdanningspolitikk er humankapital knyttet til intellektuell kapital. Intellektuell kapital består av to kapitalformer: humankapital og strukturell kapital. Den teoretiske tilnærmingen til intellektuell kapital som syntes å ha stor gjennomslagskraft også på utdanningsfeltet, er den økonomiske. I denne tilnærmingen forstås humankapital som: ”[t]he combined knowledge, skill, innovativeness, and ability of the company’s employees to meet the task at hand. It also includes the company’s values, culture and philosophy. Human capital cannot be owned by the company” (Edvinsson og Malone 1997:11). Humankapital er altså den kompetanse og de ressurser den enkelte arbeidstaker besitter, og som følger den enkelte ansatte. De ansatte kumulerer denne kapitalformen for bedriften gjennom samarbeid, utvikling av arbeidskultur og arbeidsformer. Et vesentlig poeng er at den enkelte eier kapitalen. Når arbeidstageren går hjem for dagen, tar hun eller han med seg kapitalen.

Strukturell kapital er virksomhetens eller bedriftens samlede verdier, med unntak av humankapitalen. Dette inkluderer datamaskiner, programvare, organisasjonelle strukturer, patenter og kunderelasjoner – kort sagt alt det som er igjen i bedriften når de ansatte går hjem (Edvinsson og Malone 1997:11). Til sammen utgjør disse to kapitalformene intellektuell kapital.

Forholdet mellom individuelle kompetanser og kunnskaper på den ene siden og intellektuell kapital på den andre er dermed overlappende. Vektleggingen av intellektuell kapital i dagens utdanningsdiskurs er inspirert av en artikkel fra 1994 (Stewart 1994), publisert i det amerikanske tidsskriftet *Fortune*. I denne artikkelen knytter Stewart humankapital til kunnskap og læring.

Stewarts artikkel, “Your company’s most valuable asset: intellectual capital”, har som undertittel “Business pioneers are finding surprising ways to put real dollars on the bottom line as they discover how to measure and manage the ultimate intangible: knowledge” (Stewart 1994:2). I artikkelen fremhever Stewart at de gamle verdiene ikke er brukbare i den nye økonomien. Nå er det intellektuell kapital, kunnskap og informasjon i en bedrift som utgjør bedriftens ressurser. Intellektuell kapital beskrives som: ”intellectual material that has been formalized, captured, and leveraged to produce a higher-valued asset” (Stewart 1994). Det som står på spill er: “nothing less than learning how to operate and evaluate a business when knowledge is its chief resource and result” (Stewart 1994:2). En rekke bedrifter søker å kartlegge og administrere sin *corporate brainpower* med tiltro til at: “the knowledge assets of a company can be identified, that management processes can enhance them, that it is possible to describe and measure how knowledge adds value, and that managing intellectual capital improves financial performance” (Stewart 1994). I boken *Intellectual Capital: The new wealth of Organizations* (Stewart 1998) hevder Stewart at:

Information and knowledge are the thermonuclear competitive weapons of our time (...) Intellectual capital is the sum of everything everybody in a company knows that gives it a competitive edge (...) in the new area, wealth is the product of knowledge (...) Knowledge is what we buy and sell. (Donahue, M, 1998:2)

Sitatet setter kunnskapsbegrepet i sammenheng med kompetitive målsetninger: Kunnskap er det vi kjøper og selger, altså det vi lever av. Stewart understreker: “It is collective brainpower. It is collective sharing” (Stewart 1994:6). Denne tilnærmingen til intellektuell kapital og kunnskap som den viktigste ressursen<sup>37</sup> er utvidet til ikke kun å gjelde finans og marked, men også til det utdanningsvitenskapelige feltet og utviklingen av demokratiske samfunn.

## **Sosial- og humankapital versus dannelse og utdanning**

Det er som nevnt, tradisjon i norsk og nordisk pedagogikk å diskutere utdanningsspørsmål ved hjelp av dikotomien mellom dannelse og utdanning. Dette er typisk for Norge og Norden og skiller seg på noen punkter fra den internasjonale diskursen om utdanning og medborgerskap. Teorier om medborgerskap kan bidra til å utvide det tradisjonelle dannelsesperspektivet gjennom å bruke begrepene sosialkapital og humankapital og relatere disse til demokratisk medborgerskap. Jeg skal argumentere for dette synspunktet.

---

<sup>37</sup> The Economist reklamerte i 2007 for seg selv gjennom det tidsriktige og fengende slagordet ”Knowledge is the new currency – pass it on”



Medborgerteori er forankret i det internasjonale, ikke den tyske humanismen slik som dannelsesstradisjonen. De internasjonale tilnærmingene består av en bred vifte av problemstillinger fra ulike fagtradisjoner. Inkludert i denne viften er liberalisme, kognitive teorier, humanteorier og medborgerteorier – for å nevne noen. Medborgerteori er inspirert av de samme filosofiske opplysningsteoriene som dannelsessteorier, men bruker ikke disse filosofene som grunnlag for teoriutforming. Mens dannelsesstradisjonen i stor grad bygger på filosofiske, normative og politiske antagelser om verden, tar medborgerteorier utgangspunkt i demokratiteoretiske bidrag, normative forutsetninger for et demokratisk samfunn for alle og empirisk forskning som forteller noe om forholdet mellom ulike kapitalformer og demokratisk deltagelse. Dannelsesstradisjonen, slik den kommer til uttrykk i nordisk sammenheng, bygger på en spesifikk betraktning av barnet og kan forstås som barnesentrert (Løvlie 1984; Løvlie 2007). Barnet er subjektet som skal utvikles og realiseres gjennom opplæring og danning, og dannelsesdiskursen fremmer et individualisert barne- og kunnskapssyn (Skarpenes 2004). I tillegg vektlegger nyere dannelsessteorier deliberasjon og dialog som en forutsetning for demokratisk danning (Roth 2000; Englund 2004; Løvlie 2004).

Den norske dannelsesstradisjonen blir kritisert for å føre til en elevsentrert progressivisme<sup>38</sup> (Bergesen 2006; Dale og Wærness 2006:199) og et elevsentrert kunnskapssyn (Skarpenes 2004). Kritikerne av tradisjonen hevder at sosialt samvær, trivsel og frihet har fått prioritert fremfor tilegnelse av kunnskap og læring. Bergesen mener at elevsentrert progressivisme kan ses i lys av det sosialdemokratiske hegemoniet som har dominert norsk skole gjennom flere tiår, og at skolen har blitt politisert til svekkelse for kunnskapsorientert (Bergesen 2006). Jeg skal ikke utdype disse synspunktene, men slår fast at å diskutere medborgerskap innenfor en dannelsesdiskurs er problematisk. Først og fremst fordi individets demokratiske kompetanse blir knyttet til dannelsesbegrepet og ikke til en overordnet debatt om rettferdighet og likhet. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom at dannelsesteoretikere ikke diskuterer for eksempel betydningen av kjønn, rase, nord-sør-problematikk, fattigdomsproblematikk og økonomiske problemstillinger. Kjerneproblematikk som inkludering og ekskludering på grunnlag av slike faktorer blir dermed ikke fanget opp i dannelsesdiskursen.

---

<sup>38</sup> I England finner vi en tilsvarende debatt, se for eksempel Roy Lowes bok, *The death of progressive education. How teachers lost control of the classroom* (Lowe 2007).

Medborgerteori har et politisk bredere nedslagsfelt enn dannelses teori. Viktigheten av bekjempelse av fattigdom, diskriminering og marginalisering står sentralt innenfor medborgerdiskursen (Steenbergen 1994; Young 1995; Strike 2003). Barnet, eller eleven, er sentralt innenfor teorier som diskuterer forholdet mellom demokrati og utdanning, men innenfor andre rammer enn dannelsesdiskusjonen. Kapitalbegrepet er sentralt fordi individets utvikling og tilpasning betraktes som avhengig av sosial tilpasning og økonomisk inntjening. Samtidig understrekes det at all læring skjer innenfor sosiale rammer som allerede finnes og kan påvirkes. Ideologien om livslang læring og læringsamfunnet utvider det demokratiske aspektet, utover dialogen og deliberasjon, til også å gjelde individets kompetanse. Kompetansebegrepet er bredt og betraktes som sentralt for individets evne til å møte nye utfordringer, håndtere en kompleks sosial virkelighet og navigere innenfor denne kompleksiteten. Innenfor medborgerteorier er både den økonomiske og menneskelige dimensjonen ivaretatt i større grad enn innenfor dannelses teorier. Dannelses teorier diskuterer og belyser for eksempel ikke muligheten for økonomisk inntjening som en forutsetning for demokratisk deltagelse.

Jeg vil argumentere, på linje med sosiologen Perrenoud (2001), for at demokratisk medborgerskap må betraktes som et sosialt felt (Bourdieu 1995; Bourdieu, Wacquant m.fl. 1995; Bourdieu, Esmark m.fl. 2006). For å få tilgang til dette feltet må individet besitte ulike kapitaltyper, særlig sosialkapital og humankapital. Dette innebærer at den politiske styringen av skolen må fokusere på bygging og tilrettelegging av disse kapitaltypene gjennom utdanning og grunnopplæring. Kun på denne måten kan elevene utvikle tilstrekkelig kompetanse til å kunne navigere innenfor medborgerskap som sosialt felt.

### **3.5 Medborgerteori og den internasjonale diskursen om utdanning – EDC og OECD**

En sammenligning av argumentasjonen for og legitimeringen av de internasjonale anbefalingene fra EDC og OECD og medborgerteori viser at de internasjonale anbefalingene finner støtte i de teoretiske tilnærmingene til medborgerskap og utdanning. De internasjonale anbefalingene bygger dermed på en diskurs om medborgerteori og demokrati. EDC og OECD bygger på en liberal tilnærming til medborgerskap – men i en utvidet og kompleks (tykk) forståelse. De internasjonale anbefalingene understreker en eksperimentell

undervisningsform, ikke undervisning begrenset til kognitiv læring om demokrati. Dette er i tråd med det Catlaks (2006) betegner som en europeisk undervisningstradisjon, til forskjell fra en kognitiv *civic*-tradisjon lik den vi finner i USA.

I neste kapittel redegjøre jeg for praksisen i det norske klasserommet. Empiriske undersøkelser kan gi et holdepunkt for en kontekstualisering av motivasjonen bak den norske skolereformen og de begrunnelsene som er hentet fra empiriske data – såkalt evidensbaserte beslutninger.



## **4. Internasjonale, nordiske og norske undersøkelser som kan belyse demokratisk læring i skolen**

### **4.1 Innledning**

I dette kapitlet skal jeg vise til noe av den tilgjengelige empirien om forholdet mellom skole og demokratisk medborgerskap, internasjonalt og nasjonalt. Nyere undersøkelser gir et blikk inn i klasserommet. Dette gjelder særlig bidragene fra norsk og svensk klasseromsforskning. Avslutningsvis peker jeg på noen posisjoner i den norske diskursen om skolens innhold og kritikken av den barnesentrerte pedagogikken.

#### **Demokrati-undersøkelsen**

I 1999 ble den norske delen av den internasjonale undersøkelsen Demokratisk beredskap og engasjement (Civic-undersøkelsen) gjennomført blant 9. klassinger i Norge og 27 andre land (Mikkelsen 2001). I Norge svarte 3300 elever ved 155 ulike skoler på en flervalgsundersøkelse, viss formål var å kartlegge elevenes kunnskaper og ferdigheter, og en utsagnsliste som skulle kartlegge oppfatninger og holdninger. I tillegg ble det gitt spørsmål som skulle gi indikasjoner på elevenes interesse for samfunnsspørsmål, mulig fremtidig engasjement og den rollen skolen spilte på dette området (Mikkelsen 2001:9).

Undersøkelsen skiller mellom to ulike perspektiver på demokrati, betegnet som om-perspektivet og til-perspektivet. Om-perspektivet er den demokratiske beredskapen og innebefatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger og elevenes oppfatning av hva det innebærer å være en god samfunnsborger. Til-perspektivet er den praktiske dimensjonen – i undersøkelsen spesifisert til å gjelde elevenes deltagelse i skolens demokratiske organer. Det vil si klasse- og elevråd samt elevmedvirkning i planlegging og vurdering av undervisning (Mikkelsen og Fjeldstad 2003). Relatert til det som allerede er beskrevet i avhandlingen, kan man beskrive om-perspektivet som representativt for den kognitive dimensjonen og til-perspektivet som representativt for den affektive dimensjonen.

Norge skårer gjennomgående godt over det internasjonale gjennomsnittet på en rekke punkter i undersøkelsen. Samfunnsborgeraspektet er i undersøkelsen delt inn i to skalaer: den

representativt orienterte samfunnsborger og den deltakerorienterte samfunnsborger. Det er interessant å se både hvilke utsagn i undersøkelsen som skal kartlegge samfunnsborgeraspektene, og hva elevene svarer. Jeg skal kort gi en gjennomgang av disse.

### **Den representativt orienterte samfunnsborgeren**

Det er seks utsagn som skal bidra til å kartlegge synet på den representativt orienterte samfunnsborger. I det følgende siterer jeg disse. I parentes følger prosentandelen av norske ungdommer som syntes utsagnet var henholdsvis lite viktig/nokså viktig/svært viktig.

En god voksen samfunnsborger:

- stemmer ved alle valg (23/50/22)
- er medlem av et politisk parti (47/16/5)
- kjenner landets historie (34/34/15)
- følger med på politiske spørsmål i aviser, radio og TV (25/59/16)
- viser respekt for politiske ledere (26/47/18)
- deltar ofte i politiske diskusjoner (48/30/7)

(Mikkelsen og Fjeldstad 2003:118)

Undersøkelsen finner at oppslutningen om denne ganske tradisjonelle samfunnsborgeren (Mikkelsen og Fjeldstad 2003:118) er lav i hele Norden, sammenlignet med den internasjonale gjennomsnittsskåren.

Den deltakerorienterte samfunnsborgeren:

Fire utsagn skal bidra til å kartlegge synet på den deltakerorienterte samfunnsborger.

En god voksen samfunnsborger:

- vil delta i en fredelig demonstrasjon mot en lov han/hun mener er urettferdig (23/42/26)
- arbeider til beste for folk i lokalsamfunnet (14/50/33)
- støtter opp om arbeid for menneskerettigheter (7/37/54)
- gjør noe for å beskytte miljøet (7/46/45)

(Mikkelsen og Fjeldstad 2003:120)

På dette punktet er norske elever over det internasjonale gjennomsnittet, mens de andre nordiske landene ligger langt under gjennomsnittet<sup>39</sup>.

Til-perspektivet i undersøkelsen ble beskrevet som elevdeltagelse i planlegging, valg av arbeidsmåter og vurderingsarbeid. Undersøkelsen viser at 82 % av elevene svarer at de ikke eller i liten grad har vært med på å planlegge undervisningen dette skoleåret. Seksti prosent svarer at de ikke eller i liten grad har diskutert hvordan de skal arbeide i timene, og 62 % svarer at de ikke eller i liten grad har opplevd at det diskuteres i klassen hvordan skolearbeidet skal vurderes (Mikkelsen og Fjeldstad 2003:36).

Når elevene blir spurt hvordan de skulle ønske at medbestemmelsen var, viser det seg at en høy andel elever ønsker større grad av medbestemmelse. Sekstiåtte prosent svarer at de ønsker å påvirke hvordan de arbeider i timene og hvilke regler de skal ha på skolen. Betydningen av elevdeltagelse blir betraktet som svært viktig. Eksempelvis svarer 61 % at de er interessert i å delta i diskusjoner om problemer på skolen. Sekstire prosent svarer at når noen føler seg urettferdig behandlet i klassen, er de villige til å snakke med læreren sammen med dem. Hele 84 % mener at når elevene samarbeider, skjer det mange positive forandringer på skolen (Mikkelsen og Fjeldstad 2003:38). Samtidig blir det satt et stadig større fokus på ansvar for egen læring og individuelt tilrettelagt undervisning.

---

<sup>39</sup> En forklaring på hvorfor elevene støtter den deltakende samfunnsborgeren, i større grad enn den representative samfunnsborgeren, ligger i selve undersøkelsen. Utsagnene som formuleres for den representative samfunnsborgeren ligger i noen grad langt utenfor elevenes erfaringshorisont. De har ingen mulighet for å stemme fordi de er under 18 år. Hvis man ser på politisk tilhørighet på landsbasis, ser man at det i 2004 var kun 3 % av de over 16 år som var medlem av et politisk parti. Førtini prosent av elevene svarte at det var nokså eller svært viktig å kjenne landets historie: for denne aldersgruppen er dette spesielt viktig, fordi læreplanen presiserer at elevene på 9. og 10. trinn skal kjenne hovedlinjene fra 1750 og frem til vår tid. De undervises altså i dette på skolen. Elevene viser at de er interessert i politiske temaer: 75 % av de som svarer har svart at det er nokså eller svært viktig å følge med på politiske diskusjoner. At kun 37 % svarer at det er nokså eller vært viktig (63 % svarer at det er lite eller ikke viktig) å delta i politiske diskusjoner, kan være et resultat av at ungdommer i denne alderen er underrepresentert, ja, nesten fullstendig fraværende i slike diskusjoner, og at det ikke blir betraktet som en reell mulighet.

Den andre kategorien, den deltagende samfunnsborger, viser til aktiviteter som unge mennesker tradisjonelt er interessert i. Sterke organisasjoner, som Amnesty og Natur og Ungdom, er eksempler på organisasjoner med stor ungdomsappell, og organisasjoner som oppfordrer unge mennesker til aktiv deltagelse. Det kan bety at unge mennesker er aktive, eller kjenner andre som er aktive, i slike typer organisasjoner. Slike organisasjoner, arbeid i lokalsamfunnet og fredelige demonstrasjoner dekker i stor grad de ulike sektorene der ungdom har en faktisk mulighet for å delta. På grunnlag av dette burde skolen i stor grad gripe tak i denne siden ved de unges liv – for på denne måten å bidra til en affektiv og kognitiv modning til demokratisk deltagelse og medborgerskap.

## **Evaluering av Reform 97**

I 1998 initierte Utdanningsdepartementet et omfattende prosjekt som skulle evaluere Reform 97. Syttifem forskere fra 20 institusjoner ble engasjert i prosjektet som ble ferdigstilt i 2003. Det ble formulert to oppdrag for prosjektet. For det første skulle man undersøke den generelle kvaliteten i grunnopplæringen. For det andre skulle man undersøke utviklingen i grunnskolen etter tiltak fra reformen (Haug 2003). I denne fremstillingen presenterer jeg noen hovedtrekk fra evalueringen som kan bidra til å belyse skolen som demokratisk lærested.

Evalueringen viser at kvaliteten i skolen på flere punkter ikke er god nok. Hovedutfordringen for å heve kvaliteten er ifølge rapporten at skolens indre og faglige liv må utvikles (Haug 2003:99). Mange elever når ikke læreplanens mål om læring og tilegnelse av kunnskap, og vilkårene for læring og utvikling må styrkes. Av evalueringen fremgår det at ansvaret for elevenes læring og utvikling er uklart, og det anbefales at dette ansvaret styrkes i alle ledd – fra den enkelte lærer, foreldre, kommuner og til politisk nivå.

For å styrke skolemiljøet, prosessene i klasserommet, læringsstrategier og læringsmiljøet anbefales kompetanseutviklingstiltak, større fokus på utviklingsarbeid og evaluering, bedre læremidler og resultat kvalitet. Noe av svakheten ved Reform 97 var lærernes forutsetninger for de nye arbeidsmåtene som ble anbefalt i læreplanen. Lærerne hadde ikke kompetanse til å undervise på grunnlag av prosjektarbeid og individuelt tilpasset opplæring. Dette er arbeidsmåter som stiller store krav til elevene, og skolene har ikke i stor nok grad reflektert over hva dette innebærer for den enkelte elev.

I evalueringen finner forskerne at det er store forskjeller mellom kommuner, skoler og klasser i bruk av arbeidsmåter. Skolene synes å ha for lite kompetanse på hvordan arbeide for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Det medfører blant annet at skolen bidrar til reproduksjon av sosiale forskjeller, og at det er systematisk ujevnheter i prestasjonsnivå mellom de ulike gruppene elever i den norske skolen.

I det følgende skal jeg flytte fokuset fra de generelle konklusjonene fra evalueringen til konkrete prosjekter. Ingen av prosjektene i evalueringen undersøkte medborgerskap konkret, men en rekke av prosjektene kan bidra til å gi informasjon om demokrati og medborgerskap.



Det gjelder særlig de prosjektene som omhandler klasseromsmiljø, samtalestrukturer og arbeidsmåter.

### **Klasserommets praksisformer**

Kirsti Klette (2003b) undersøkte klasserommet praksisformer etter Reform 97. Hun så på det hun omtaler som klasserommets ”sosiale tone”, forstått som sosiale og emosjonelle rammer for læringssituasjonen. Klette fant at det generelt sett var mye god samhandling mellom voksne og barn. Lærerne roste elevene i stor grad, spesielt på småskoletrinnet, både individuelt og overfor klassen som kollektiv. Rosen var hyppig og i flere situasjoner til dels ukritisk. Klette understreker at ”for at ros skal få positiv læringseffekt må det knyttes til situasjoner der det er berettiget” og at ”for at rosen skal få læringseffekt, må den være konkret” (2003b:50). Hun fant også at lærerne på ungdomstrinnet i liten grad brukte elevenes egne erfaringer som utgangspunkt for undervisningen (Klette 2003b:50). Samlet fant hun at ”kombinasjonen av hyppig bruk av allmenn ros og fravær av eksplisitte og klare faglige standarder for elevenes arbeid, er et framtrædende trekk i våre klasseromsobservasjoner.” Hun fant videre at klasseromsdiskusjoner og samtaler er relativt sjeldne, og at ”evnen til å høre på læreren, svare på spørsmål og jobbe individuelt syntes (...) å beskrive sentrale trekk ved elevrollen” (Klette 2003b:50). Hun fant også en sterk grad av individualisert undervisning, og at ”å bestrebe seg på å møte hver især som en person med egen historie og med individuelle særtrekk synes å ha blitt en del av norske grunnskolelæreres profesjonelle kompetanse.” (Klette 2003b:73)

Vibeke Grøver Aukrust (2003) deltok også i evalueringen av Reform 97. Hun undersøkte samtaledeltakelse i det norske klasserommet. Tidligere forskning har vist at elevenes moralske kompetanse og vekst kan avhenge av de kollektive drøftingene av bestemte moralske dilemmaer, og at demokrati læres gjennom praksis og ikke ren kognitiv læring. Hun fant for det første at det var lærerne som i stor grad styrte helklassesamtalene opp mot 60 % av tiden. Videre fant hun at deltagerstrukturen var flat, og at det var lav terskel for å delta i samtalene. Samtalene inneholdt få oppklarings spørsmål, og forskerne fant at det var læreren som igangsatte, opprettholdt og styrte diskusjonen. Helklassesamtalen framstod ikke som et forum for elevenes utforskende spørre- og kommenteringsstrategier. Dette er problematisk sett i lys av de demokratiske ambisjonene og målsetningene i L97. Aukrust påpeker:

Lærerstyrte helklassesamtaler har begrensninger når det gjelder å gi elevene erfaring med å formulere spørsmål selv, gi utdypende resonneringer og be om oppklaring av forhold de ikke forstår. De fremstår imidlertid som ressurser i oppøvingen av elevenes forutsetninger for å kunne ta ordet i det offentlige rom og argumentere for oppfatninger, og i læringen av de subtile interaksjonsregler som er forutsetninger for å kunne forstå og bidra til å skape koherente samtaler i situasjoner med mange personer, stemmer og synspunkter. (Aukrust 2003:105)

Aukrust undersøkte imidlertid ikke spesielt samtaler som innehar et moralsk vekstpotensiale, men samtaler generelt.

Frøydis Hertzberg (2003) undersøkte i det samme prosjektet elevenes arbeid med muntlige ferdigheter. Hun så både på samhandling, tilbakemeldinger og vekselvirkningen mellom å være deltagende og tilskuer (lytte og tale). Hertzberg understreker interessen for styrking av muntlighet som viktig for skolens dannelsesprosjekt. I Hertzbergs materiale fant hun ikke noe eksempel på kategorien strukturerte diskusjoner. Hun fant videre at lærerne fortsatte å rose, men uten å være konkrete. Det ble heller ikke satt fokus på å være et godt publikum. Hertzberg sier at ”samlet ser vi at elevene i våre klasserom nok får trening i muntlige framføringer, men lite veiledning på forhånd og ingen tydelig vurdering i etterkant” (Hertzberg 2003:165).

### **Differensieringsprosjektet**

Differensieringsprosjektet ble startet av Utdanningsdepartementet i 1999. Formålet med prosjektet var å finne frem til og utvikle arbeidsmåter som kunne bidra til at hver enkelt elev fikk tilpasset opplæring. Samtlige videregående skoler i landet deltok, sammen med alle fylkeskommunene – noe som gjør dette prosjektet til det største pedagogiske utviklingsarbeidet som har blitt gjennomført i den videregående skole. Prosjektet ble evaluert av Læringslaben og publisert under tittelen ”Differensiering i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte” (Dale og Wærness 2003).

I evalueringen satte Dale og Wærness søkelys på det de omtaler som ettergivenhet. Forfatterne mener at den norske skolen er preget av urealistiske forventninger til elevene, lav motivasjon og høy sosial trivsel – men lite fokus på kunnskap. I tillegg er elevene opptatt av egen rettigheter, men ikke i like stor grad forpliktelse. Lærerne preges, ifølge forfatterne, av mange år med uengasjerte elever, uklare læringsmål og mangel på redskaper som kan brukes

for å evaluere elevene, og de bruker ettergivenhet som undervisningsstrategi (Dale og Wærness 2003:54-75).

Differensieringsprosjektet betraktes som en forløper for Kvalitetsutvalgets arbeid, og rapporten fikk stor påvirkning på Kvalitetsutvalgets tilnærming til problemområdet de undersøkte .

### **PISA-undersøkelsene**

PISA-undersøkelsene fra 2001 og 2003 viste at norske skoleelever ikke presterte så godt som man tidligere hadde antatt. Helge Ole Bergesen skriver i sin bok fra tiden som statssekretær for Kristin Clemet at ”de eneste områdene hvor norske elever hevder seg i toppen internasjonalt er i trivsel, selvtillit og uro i timene” (Bergesen 2006:41). Både trivsel og selvtillit er viktige faktorer for å lykkes på skolen, men det skapte bekymring når man fant at ”det pedagogiske klimaet i undervisningen beskrives (...) som dårligere enn i de fleste andre land, både når det gjaldt forholdet mellom lærer og elev og elevenes følelse av utbytte av undervisningen” og ”det er svært mye bråk og uro i norske klasserom, både rektorer og elevene selv beskriver arbeidssituasjonen som problematisk, faktisk i større grad enn noen andre OECD-land” (Kjærnsli 2004:11). Et annet funn om den norske skolen er at ”norske elever markerer seg positivt når det gjelder følelse av tilhørighet på skolen. Her er det viktig å minne om at det ikke dreier seg om undervisning, men særlig om det sosiale forholdet til medelever.” (Kjærnsli 2004:250)

Resultatene fra PISA indikerer at skolemiljøet i Norge ikke er så bra som man kunne ønsket, og at det er det sosiale vennskapet mellom elevene som blir fremhevet som viktig. Videre indikerer funnene fra PISA at læringsmiljøet har potensiale for å bli bedre. PISA-testene undersøker konkrete faglige ferdigheter. For å undersøke om faglige ferdigheter er sterkt knyttet til demokratiske ferdigheter og kompetanser, kan vi se på Civic-undersøkelsen (Mikkelsen 2001). Denne undersøkelsen er fra 2001 og kan gi en viktig pekepinn på om forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og demokratisk medborgerskap/dannelse er så viktig som stortingsmeldingen *Kultur for læring* (UFD 2004) antyder. Hvis denne sammenhengen er sterk, vil man kunne forvente at elevene også vil gjøre det tilsvarende svakt på undersøkelser om demokratisk beredskap og engasjement som de gjør det på de internasjonale testene. Hvis ikke, vil det kunne tolkes som en støtte til empiriske forskere som

hevder at det er skolens moralske klima som i stor grad er avgjørende for demokratisk kompetanse.

De ulike prosjektene som er presentert over, viser at det norske klasserommet karakteriseres av et sterkt forhold mellom den enkelte elev og læreren – det som kan beskrives som individualisert undervisning. Elevenes egne erfaringer syntes ikke å danne grunnlaget for undervisning og diskusjoner. Skolens potensiale som en deliberativ arena der moralske og politiske dilemmaer trekkes opp, syntes ikke å bli utnyttet. I stedet oppmuntres individuelle ferdigheter og presentasjonsformer. I tillegg til de overnevnte forskningsprosjektene bidrar nyere forskningsprosjekter til å belyse situasjonen i skolen.

### **Ansvar for egen læring**

I Makt- og demokratiutredningen (Ødegård, Engelstad m.fl. 2003) stiller Vestby spørsmål om demokrati-læring i skolen er teori uten praktisering. Hun henviser til Generell del i læreplanverket som presiserer at eleven skal øves opp i demokratiske tenkemåter, spilleregler og arbeidsformer i klassen, og hevder at ”sett på denne bakgrunnen blir det å la være å prøve ut medvirkningsmåter en form for maktutøvelse fordi det dreier seg om tilbakeholdelse av en rettighet” (Vestby 2003:52). Hun viser til Civic-undersøkelsen og påpeker at det kun er et mindretall av norske elever som har skolen som en demokratisk praksisplass. På grunnlag av at flertallet av de spurte i undersøkelsen sier at de ikke deltar i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen, og at skolebøkene ikke henvender seg til elevene som aktive aktører, mener Vestby at skolen er teoretisering uten praktisering.

Vestby tar opp ferdighetsperspektivet ved demokratisk kompetanse og mener at ”demokratisk kompetanse som ferdigheter forutsetter at de unge læres opp også gjennom å erfare deltagelse, forhandling mellom motstridende interesser, medinnflytelse og ikke minst: medansvar for beslutninger” (Vestby 2003:53). Videre hevder hun, igjen som en kommentar til Civic-undersøkelsen:

At norsk ungdom ligger i toppsjiktet internasjonalt i kunnskap om demokrati, passer inn i vår forestilling om norsk demokrati som en del av den kulturelle ryggmargen, noe som skulle tilsi at det er lett å videreføre den demokratiske arven og lære opp nye generasjoner. Men slike funn kan lett få den effekten at de gjør oss selvtilfredse og blinde for at arven bør fornyes for ikke å forvitne. (Vestby 2003:53)

Vestby påpeker at fokuset på ansvar for egen læring gir den enkelte elev større selvbestemmelsesrett. Hun skiller dette fra når elevene er kollektive deltagere i medbestemmelse på arbeidsformer. En slik beslutningsprosess vil inngå i demokratiske beslutningsprosesser. Individuell selvbestemmelse er på denne måten ikke en del av demokratisk medbestemmelse, nettopp fordi denne avhenger av at det er et kollektiv som sammen kommer frem til en beslutning.

Eva Österlind (1998) undersøkte svenske barns planlegging av eget skolearbeid i den svenske skolen. Studien er relevant fordi Sverige tidligere enn Norge utvidet forståelsen av ansvar for egen læring. Resultatene fra studien kan overføres til det som skjer i den norske skolen i dag.

I Sverige har man praktisert at elevene får en egen arbeidsbok der de skal beskrive egne ukemål og hvordan disse skal nås. Dette er en viktig del av ansvaret for eget arbeid. I Norge bruker man i stadig større grad en såkalt loggbok, kombinert med ukeplaner for arbeidsmål og lekser. I loggboken skal elevene skrive ned hvilke mål de har satt seg for neste uke, hvilke mål de hadde for den inneværende uken, om disse er nådd, hva som kan gjøres bedre, hva som var bra osv. Hver uke signeres loggboken av foreldre og lærere. Österlind så ansvar for egen læring som en tendens i tiden, noe som kunne relateres til generelle trender og tendenser som økt individualisering, fokus på kompetanse og innsikt i egne læringsprosesser. Hun fremhever et viktig poeng når hun skriver at: ”Skolearbeidets organisering bildar den kontext som ger elevernas skolearbeid mening, oavsett om den tillskrivna innebören stämmer överens med lärarens intentioner eller ej” (Österlind 1998:13).

Österlind fant at eget arbeid frigjør lærerens tid, gjennom at han eller hun kan gi individuell hjelp til elevene og at elevene arbeider på egen hånd og uavhengig av de andre elevene. Eget arbeid erstatter på denne måten den tidligere lærerfunksjonen, som var å lede og fordele arbeidet (Österlind 1998:15). Hun kaller det en ny form for disiplinering når skolen skaper motivasjon hos elevene gjennom individualisering og mener at den skjulte læreplanen blir sterkere i en slik sammenheng. Det kollektive ved klassen blir svekket og, ifølge Österlind, kan ”eget arbete liknas vid att elevernas roll förändras från orkestermedlemmar till solister, som var och en arbetar på sin karriär, snarare än avancera tillsammans, som en sammanhållen enhet” (Österlind 1998:130). Dette minsker elevenes påvirkningsmulighet som gruppe og: ”dessutom minskar utrymmet och motivet för gemensama diskussioner och debatter” (Österlind 1998:130).

Det er foreløpig ikke gjort noen undersøkelser på norske skoleelever og ansvar for egen læring, men det er grunn til å tro at eventuell empiri i Norge ville samstemme med den svenske. Et viktig funn i Österlinds empiri var at habitus, altså kulturell, sosial og økonomisk kapital, slo ut på hvordan barna brukte arbeidsboken. Spesielt var dette utslagsgivende for barn som kom fra hjem med svak habitus.

I tillegg til risikoen for økte skiller på grunn av ulik habitus hevder Klette (2003b) i sin rapport at:

[...] en sideeffekt av lærernes individorientering er deres forhandlingsvilje og der især enkeltelever gis et stort forhandlingsrom og med uro og avbrudd i læringsarbeidet som en av flere konsekvenser. Det oppstår dermed en spenning mellom en opplærings situasjon konstruert rundt masselæring og lærerens individorientering. Uklarhet og til dels fravær av faglige standarder og krav er videre et trekk ved lærerens klasseromsarbeid som kan forklares i lys av lærerens person- og individorientering. (Klette 2003b:73-74)

En annen konsekvens av større frihet til selv å definere hva man skal arbeide med og en individualisert skolekultur som vektlegger lærer-elev-forholdet fremfor lærer-elevgruppe, er at klasserommet får nye spilleregler (Österlind 1998:132). Lærerens rolle endres til en veilederfunksjon, og effekten av lærerens forventninger til elevene endres. Österlind hevder at det blir mer legitimt for lærer å gi opp svake elever nettopp med egen læring som begrunnelse. Videre hevder hun at eget arbeid fritar de sterke elevene fra å hjelpe de svakere elevene eller ta annet sosialt ansvar (Österlind 1998:133). Dette er momenter som har blitt betraktet som gunstige for utvikling av den enkeltes demokratiske medborgerkompetanse.

### **Som elevene ser det**

Rapporten *Som elevene ser det* er resultatet av en nettbasert undersøkelse som kalles Elevinspektørene (Furre, Danielsen m.fl. 2005). I undersøkelsen kan elevene vurdere sitt eget læringsmiljø. Undersøkelsen omfatter elever fra 5. klasse til VKII (videregående).

Undersøkelsen viser at skriftlige prøver og innlevering er de vurderingsformene som brukes mest på skolen – i tillegg til høring av lekser. Når det gjaldt elevmedvirkning i skolen, opplevde elevene å ha ingen eller liten medbestemmelse på skolen. Elevmedvirkning både på vurdering av egne faglige prestasjoner, arbeidsplaner og skolen som sosial handlingssfære ble av elevene vurdert til liten eller ingen innflytelse (Furre, Danielsen m.fl. 2005:137).

Undersøkelseresultatene viste at desto høyere opp i klassetrinnene elevene kommer, desto mindre opplevde de følelsen av medvirkning (Furre, Danielsen m.fl. 2005:147).

En stor majoritet (70 %) av elevene rapporterte at det ofte var mye uro og bråk i timene, og 80 % rapporterer at elevene ofte eller noen ganger ikke hører etter når læreren snakker.

I forholdet til lærernes formelle rolle rapporterte hver tredje elev i ungdomsskolen at de ikke fikk den hjelpen de trengte når de ba om det. Halvparten av elevene rapporterte at de ikke fikk faglige utfordringer i skolen som kunne føre til at de gjorde sitt beste. Seksti prosent av elevene mente at lærerne ikke i noen fag, eller kun i enkelte fag, var flinke til å få dem interessert i å lære. Undersøkelsen tyder slik sett på at elevene ikke er fornøyde med lærerens formelle rolle.

På spørsmål om lærerens generelle atferd var resultatene positive. Elevene svarte at lærerne tok dem på alvor, og at de ble behandlet med høflighet og respekt av lærerne (Furre, Danielsen m.fl. 2005:140).

Når det gjelder faglighet og mål for faget, viser tallene fra Elevinspektøren at en stor andel av elevene rapporterte at de ikke kjenner målet for faget og at kriteriene for karaktergivning var uklare. Når elevene ble spurt om de var fornøyde med egen læring, svarte 70-80 % at de var fornøyde. Dette er et noe paradoksalt resultat: når elevene ble spurt om de får de karakterene de forventer, svarer 40 % at de får dårligere karakterer enn de hadde forventet. (Furre, Danielsen m.fl. 2005:145)

På lik linje med at det viser seg å være et skille mellom lærerens formelle oppgave og lærerens generelle atferd, er det et skille mellom faglig motivasjon og sosial trivsel. Tjue prosent av elevene svarte at de mistrives med skolearbeidet, mens 60 % sa at de trives i noen grad. På spørsmål om sosial trivsel rapporterte 95 % at de trives sosialt på skolen (Furre, Danielsen m.fl. 2005:146)

Sammenfattet viser undersøkelsen at norske elever generelt trives godt på skolen som sosial arena. Elevene trives ikke like godt faglig, og undervisningen preges av at det er mye uro og bråk i timene. Dette motsetningsforholdet, mellom skolen som sosial og faglig arena, er et viktig punkt i den norske utdanningsdiskursen. Forskerne som har undersøkt resultatene fra

Elevinspektøren, konkluderer med at ”en mulig tolking av dette resultatet er at høy grad av tilpasning og differensiering signaliserer et inkluderende læringsmiljø hvor elevene er likeverdige og blir respektert og hvor konkurranse og sosial sammenligning er nedtonet” (Furre, Danielsen m.fl. 2005:148). Dette utsagnet kan relateres til en kommunitaristisk tilnærming til skolens demokratioppdrag, der fellesskapet blir det sentrale.

I det følgende presenterer jeg noen bidrag som hevder det motsatte, nemlig at skolens oppdrag er redusert til en pedagogikk som fremmer et individualistisk og nyliberalistisk paradigme. Dette paradigmet forklares med svak faglighet, skolens sosiale fokusering og intimisering, individualisering og selvsentrering.

### **KAL-prosjektet**

KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) undersøker avgangsprøver i norsk hovedmål fra 1998 til 2001 for å finne ut hvilke type skrivning elevene bruker og hvilke skriveideologi som har preget norsk skole etter L97. Forskerne fant at elevene tillates å velge ulike språklige iscenesettelser som fortellende tekster og resonnerende og mellompersonlige skrivemåter (for eksempel brev og dagbokform) (Berge 2005:188). Tematikken som dominerte i oppgavene, var erfaringsnære og private emner og i noen grad saksorienterte temaer. Skolens skriveideologi var preget av den såkalte *personal growth*-modellen (Berge 2005:20)

For medborgerskap er retorisk kompetanse en viktig komponent. Retorisk kompetanse er nødvendig for at individet skal kunne delta i det offentlige, både skriftlig og muntlig. Det å kunne ytre seg saksorientert og argumenterende er på denne måten essensielt for medborgerrollen. I KAL-prosjektet fant forskerne at elevene i stor grad valgte erfaringsnære og til dels private og personlige skrivemåter. Elevene kunne i visse tilfeller velge en argumenterende skrivemåte, men det var få som gjorde det. I tillegg viste det seg at den lille andelen som brukte en argumenterende skrivestrategi, ikke lyktes med denne formen i særlig grad. Norske elever har derfor inntil ganske nylig utviklet en skrivekompetanse som ikke er tilfredsstillende for praktiske ferdigheter i retorisk medborgerskap.

De delene av KAL-undersøkelsen som studerte om eleven kan skrive saksorientert og argumenterende eller ei, avdekket at elevene var usikre når de skulle skrive på denne måten. I



tillegg viste studiene at elevene var usikre på hva god argumenterende kommunikasjon var. En del av de undersøkte tekstene hadde ingen klar intensjon, og elevene inntok moralske, indignerte posisjoner med sterke preferanser for implisitt argumentasjon og ironi (Berge 2005:98).

KAL-studiene avdekket at norske elever ikke kan skrive argumenterende på en måte som oppfyller kravene til retorisk medborgerskap. Elevenes preferanse for å skrive privatisert og erfaringsnært kan ses som et uttrykk for en skriveideologi (begrunnet av behovet for ”personlig vekst”) som bidrar til at elevene i større grad bruker grep fra skjønnlitteraturen når de skal uttrykke seg skriftlig. Implisitt i denne ideologien ligger en favorisering av de jentene som er akademisk orienterte og selvreflekterende, og som i større grad syntes å ha tilegnet seg denne spesielle, skjønnlitterære skrivekompetansen. Forskerne i KAL-prosjektet mener at norsk skriveopplæring dermed er kjønnsdelt, og at det er et element som det må forskes mer på.

I evalueringen av Reform 97 finner Aukrust at gutter i større grad enn jenter er dominerende i muntlige situasjoner (2003). Aukrust peker på tre problemstillinger basert på observasjonene fra sine undersøkelser. For det første nevner hun sammenhengen mellom elevenes klinedeltagelse og læring og for det andre sammenhengen mellom deltagelse i klasserommet og innflytelse. Som en tredje problemstilling påpeker Aukrust sammenhengen mellom deltagelse i klasseoffentligheten og utviklingen av ferdigheter i å ta ordet i offentlige sammenhenger (Aukrust 2003:131).

### **KUL-prosjektet (Kunnskap, utdanning og læring)**

KUL-prosjektets (Langfeldt 2008) mandat var todelt. For det første skulle prosjektet gi informasjon om forskningsstatusen på feltet (kunnskap, utdanning og læring). Gjennom engasjement av en rekke forskere fra samfunnsøkonomi, pedagogikk, didaktikk, sosiologi og statsvitenskap skulle prosjektet produsere forskning av høy kvalitet. For det andre skulle forskerne bygge opp databaser, slik at det ble lagt et grunnlag for langsiktig forskning (Langfeldt 2008).

Forskerne fant at forskjellene mellom barns skoleprestasjoner var små skolene imellom og større innenfor den enkelte skole. Forskerne mente at hovedgrunnen til forskjellene var

lærerens kompetanse og kvalifikasjoner. I tillegg har familiebakgrunn, såkalt habitus, stor betydning for elevenes prestasjoner (Langfeldt 2008:5-6).

Bruken av individuelle arbeidsplaner er økende, og forskerne mente at dette fører til en privatisering av læringen (Langfeldt 2008:11). Skolearbeidet og arbeid med arbeidsplaner blir ofte overlatt til det enkelte barn, og viktige prinsipper som for eksempel at eleven selv bestemmer når de skal arbeide med de enkelte oppgavene, bidrar til at bruk av klasserommet som felles læringsarena blir svekket.

Jevnt over antyder resultatene fra KUL-prosjektet at det er svakheter ved undervisningen. Skolene har mangelfullt utviklet undervisning i lesestrategier, bruker lite tid på å arbeide med lesemotivasjon og viser svakheter i naturfags- og matematikkundervisningen.

### **Forsiktige konklusjoner**

Den forskningen som er presentert her, indikerer noen hovedlinjer ved norsk grunnopplæring. For det første synes det å være et meget bra sosialt klima i norske skoler. Elevene gir uttrykk for høy grad av sosial trivsel. Lærerne utviser stor respekt for elevene, er høflige og legger grunnlaget for et varmt og nært forhold mellom seg selv og sine elever. Det er en del uro og bråk i norske klasserom. Kombinert med at eleven selv skal ha et stort ansvar for egen læring, kan det se ut som om dette er faktorer som påvirker elevenes prestasjoner. Elevenes habitus og lærerens kompetanse er faktorer som påvirker prestasjonsnivået.

Norske elever skårer høyt på Civic-undersøkelsen, men det er ikke nok til å konkludere at den norske skolen er et lærested for demokratisk medborgerskap. De empiriske funnene om skolen har påvirket diskusjonen om hva som kan gjøre skolen bedre. I det følgende viser jeg til noen av de kritiske bidragene i denne diskusjonen. Utvalget er gjort på grunnlag av relevansen i forhold til temaet for avhandlingen.

## **4.2 Kritiske tilnærminger til den norske skolen**

Noe av utgangspunktet for kritikken av den norske skolen kan knyttes til den demokratiforståelsen som har dominert den norske skolen fra Mønsterplanen fra 1987 (KUF 1987) og frem til i dag. Mønsterplanen vektla en antiautoritær relasjonstenkemåte som gir

elevene stor medbestemmelsesrett. Demokrati ble knyttet til medbestemmelse, og når elevene fikk medbestemmelse, skulle skolen kunne realiseres skolen som demokratisk lærested. Dialogen mellom elev og lærer blir fremhevet som spesielt viktig for utviklingen av et demokratisk sinnelag.

Elevenes medbestemmelsesrett kritiseres fordi den knyttes til uklare faglige mål, noe som medfører en svekkelse av kunnskapsdimensjonen. Vurdering av elevenes arbeid knyttes til elevmedvirkning, og i Mønsterplanen heter det at:

(...) vurderingen må ikke bli detaljstyring av elevenes arbeid. Elevene skal oppmuntres til selvstendighet, og må kjenne seg frie til å bruke sine skapende evner og finne sine egne løsninger, sine egne tilnæringsmåter og sin personlige form, og til å søke råd og veiledning når de selv føler behov for det (KUF 1987:75).

Eleven får på denne måten et stort ansvar. De skal ta ansvar for egen læring, valg av lærestoff og selv velge når de vil ha tilbakemeldinger fra læreren. Nyere forskning, som for eksempel Österlind (1998), viser at når elevene får for mye ansvar for egen læringsprosess, kan det føre til at elevenes habitus blir utslagsgivende for hvordan elevene klarer seg på skolen. Andre forskere mener at den norske skolemodellen har medført en sterk individualisering, økt intimisering og pedosentrisme.

### **Individualisering, pedosentrisme og intimisering**

I 2004 publiserte kunnskaps sosiolog Ove Skarpenes en studie av et utvalg reformer<sup>40</sup> og fag<sup>41</sup> i den norske skolen<sup>42</sup> (Skarpenes 2004). Han retter sterk kritikk mot den norske skolen og det han omtaler som pedosentrisme. Begrepet pedosentrisme betyr en stadig økende vektlegging av å finne elevaktiviserende undervisningsformer (Skarpenes 2004). I en artikkel i *Nytt Norsk Tidsskrift* spør han, som en kommentar til diskusjonen om hvem som har skylden for PISA-resultatene, hvordan kunnskap egentlig er verdsatt i det norske samfunnet (Skarpenes 2005). Han viderefører argumentasjonen om pedosentrismens framvekst og hevder at det er konstruert ny kunnskap og pedagogikk på reformnivå. Sammenfattet innebærer dette at synet på pedagogikk og kunnskap utvikles gjennom politiske styringsdokumenter for så å gjentas i generelle læreplaner. Evalueringsviljen i norsk skole er, ifølge Skarpenes, liten fordi

---

<sup>40</sup> Reform 74 og Reform 94

<sup>41</sup> Matematikk, norsk og samfunnsfag

<sup>42</sup> Skarpenes analyserer reformer i videregående skolen. Dog er det ingen grunn til å hevde at ikke de samme konklusjonene kan overføres til grunnopplæringen.

kunnskap og pedagogikk representerer et sosialiseringsparadigme. Han mener denne utviklingen startet allerede på 1960-tallet: ”ulike aktører har bidratt til å skape et paradigme hvor undervisningen i videregående skole handler om å gi elevene relevant og praktisk kunnskap for å kunne delta på bred front i samfunnet” (Skarpenes 2005:419). Skarpenes bruker Durkheims anomibegrep<sup>43</sup> og hevder at kunnskapens rolle i den norske skolen er i en anomisk tilstand. Fagens selvstendighet som fag, både strukturelt og tradisjonelt, er oppløst, sammen med saklighetskrav og klasserommet som læringsarena. Dette har ført til at tilegnelsen av kunnskap er overlatt til den enkelte elev gjennom å gi elevene ansvar for egen læring. Skarpenes knytter denne utviklingen til fremveksten av pedagogikken og utviklingen av et elevsentrert kunnskapssyn. Han understreker at den norske skolen har vært forankret i likhets- og solidaritetsverdier, men mener at det først og fremst er de individualistiske autentisitetsverdiene som fremmes (Skarpenes 2005:419). Dette har på den ene siden styrket anti-elitismen i skolen, samtidig som kunnskapen har fått dårligere kår. Dessuten, sier Skarpenes, ”er det lite som tyder på at utviklingen har redusert ulikhetene mellom elevene” (Skarpenes 2005:420).

Skarpenes argumenterer i sin avhandling for at den norske skolen systematisk har svekket kunnskapstilegnelse på bekostning av den elevsentrerte pedagogikken:

[D]et har handlet om å på ulike måter finne fram til metoder, arbeidsmåter og redskaper som skal fremme utviklingen av den enkelte elevs særegne sosiale, kritiske og lærings- evner. Dette pedagogiske arbeidet har fått stor innvirkning på skolen og på tenkningen om skolen. Det har foregått hva jeg har kalt en pedosentrering av (...) skolen (...) I denne prosessen har kunnskap knyttet til faglig dannelse blitt mindre sentral, og til dels blitt erstattet av kunnskap for å utvikle hele og deltakende mennesker gjennom andre pedagogiske aktiviteter. (Skarpenes 2005:422)

Sitatet kan leses som en kritikk av skolen. Den begrunnes i at skolens virksomhet ikke legitimeres i kunnskapsdimensjonen, men heller individualiseres. Krejsler med flere (2004a) diskuterer den samme problematikken som Skarpenes i en dansk kontekst. Han hevder at den senmoderne utdanningen er preget av utvikling av individuelle strategier. I tillegg til utvidelse av skole og læringsarenaer, som for eksempel livslang læring og nedsatt skolealder, mener Krejsler det har vært en annen utvidelse: ”utvidelsen fra det offentlige rums pædagogik til en individualisering, intimisering og privatisering af det pædagogiske felt, som er dominerende i begyndelsen af 2000-tallet” (Krejsler 2004b:8). Denne observasjonen fører til spørsmålet om

---

<sup>43</sup> Sosiologisk betegnelse for tilstander der sosiale normer er for svake til å kunne regulere folks orientering og atferd. Dette fører blant annet til fremmedgjøring.

skolens samfunnsoppdrag og overlevering av verdier og holdninger fra en kultur til den neste: ”Inden for uddannelse kan man (...) spørge, om det nødvendigvis altid er en fordel i forhold til tilegnelse af den kulturelle overlevering, at den i stigende grad intimiseres og personliggøres” (Krejsler 2004b:15).

Krejsler omtaler elevene som klienter (Krejsler 2004b:15). Han begrunner dette blant annet med å se elevens plass i en maktrelasjon. Eleven er en klient i en institusjonell relasjon. For den profesjonelle pedagogen innebærer dette at faglighet ikke er nok for å fylle rollen som lærer. I tillegg skal læreren være et medmenneske som skal kunne ”gå i dialog med klienten om dennes livssituasjon i bredere forstand” (Krejsler 2004c:65).

Krejsler knytter det økte behovet for individualisering til kunnskapssamfunnet. Utviklingen medfører at det ikke lenger er tilstrekkelig å være faglig dyktig. I tillegg må individet, både eleven og den profesjonelle læreren, utvikle personlige kompetanser som går utover det faglige. Først og fremst må individet være fleksibelt og rede for stadige omstillinger og nye arbeidsoppgaver (Krejsler 2004c:65). Richard Sennett (2001) er en amerikansk sosiolog som har undersøkt forholdet mellom det han omtaler som kapitalisme og personlige konsekvenser. Sennets kapitalismebegrep ligger tett opp til begrepet om kunnskapssamfunnet slik det brukes i min avhandling. Kjernen i Sennets fremstilling er spørsmålet om hvordan vi kan utvikle felles verdier og målsetninger i et samfunn som hele tiden reorganiseres etter kortsiktige økonomiske prioriteringer.

I boka ”Intimitetstyranniet” (1992) hevder Sennett at samfunnet er preget av en intimitetsideologi. Han mener at dagens samfunn er preget av en overbevisning om at nære relasjoner mellom individer er et moralsk gode. Den individuelle personlighetsutviklingen knyttes til felles erfaringer – sammen med andre skal individet utvikles. Desto mer en nærmer seg individets indre psykologiske bekymringer, desto mer virkelig, troverdig og autentisk blir relasjonen. Dette, hevder Sennett, er en ideologi som ”forvandler politiske kategorier til psykologiske” (Sennett 1992:6). Sennett mener dette er et uttrykk for et sammenbrudd i forholdet mellom det offentlige og det private. Konsekvensen er at det politiske området avpolitiseres og blir en arena for det følelsesmessige. Individet forholder seg ikke lenger til politiske handlinger, men blir passive tilskuere:

Jo mer folk forestiller seg det politiske området som en mulighet for å åpne seg selv for andre ved å ta del i en felles, kollektiv personlighet, desto mer ledes de vekk fra å bruke fellesskapsfølelsen til å forandre de sosiale betingelsene de er underlagt. Å opprettholde fellesskapsfølelsen blir et mål i seg selv; å støtte ut dem som ikke virkelig er med, blir fellesskapets hovedanliggende. (Sennett 1992:8)

Krejsler (2004c) mener å se denne tendensen i skolen som offentlig institusjon. Kunnskapen er ikke lenger det essensielle med skolen. Som Skarpenes knytter Krejsler dette blant annet til endring av arbeidsmåter og individualisering i skolen. Krejsler knytter tre hovedmetoder i skolen til denne utviklingen. Den første er prosjektarbeid som arbeidsform. L97 forutsatte denne arbeidsformen for en stor del av læringen i læreplanen. Prosjektarbeidet integrerer personlig og faglig utvikling. Dette kan ha positive effekter for læring i fellesskap, men kan bidra til å usynliggjøre grensene mellom det private og det offentlige: ”Grænserne mellem, hvornår man er elev, engageret deltager, konversationspartner, bekendt eller måske ven, bliver uklare” (Krejsler 2004c:70). I prosjektarbeid kan eleven tvinges til å forplikte seg personlig i involveringsprosessen – også når eleven ikke ønsker det. Prosjektarbeidet kan på denne måten bli en praksis ”som i sine krav om personlig stillingstagen til kulturell viden på næsten pietistisk vis fordrer inderlighed og manifestasjon af egen indre sandhed i al offentlighed” (Krejsler 2004c:73)

Den andre arbeidsformen som diskuteres er den såkalte loggboken, eller det Österlind omtaler som arbeidsbok. Logg- og arbeidsbøker er instrumenter som i høy grad virker disiplinerende på individet. Eleven skal selv planlegge og evaluere egen læring for på den måten å ha oversikt over sin ”læringsreise” (Österlind 1998:74). Krejsler hevder at denne formen for læring inndrar hele elevens vesen og at skillet mellom når man handler som elev og når individet handler i det private, blir vanskelig å identifisere: ”Læring iscenesettes som et grænseløst og aldri afsluttet projekt, hvor personlig og faglig udvikling gradvist bliver til to sider af samme sag” (Krejsler 2004c:75).

Den tredje arbeidsformen er det Krejsler omtaler som ”den sosiale kontrakt”. I den norske skolen har man såkalte utviklingssamtaler. I arbeidslivet tilsvarer dette medarbeidersamtaler. Dette er samtaler der foreldre, eleven og læreren er til stede. I forkant av samtalen har eleven gitt læreren en selvevaluering i form av et fast skjema. I dette skjemaet evalueres både sosial og faglig virksomhet. Dette er en sosial kontrakt som, ifølge Krejsler, erstatter lærerens tidligere disiplineringsmetoder, for eksempel gjensitting og melding til foreldre: ”Den sociale kontrakt synes å vende denne situationen om ved at gøre konsekvenserne af uønskede

handlinger til et spørsmål om elevens egen disiplinering og eventuelt egen afstraffelse af sig selv” (Krejsler 2004c:76). Eleven disiplineres gjennom en samtale som skal være likeverdig. Gjennom samtalen skal eleven oppnå selverkjennelse i forhold til de mål han eller hun sammen med skolen har forpliktet seg til. Eleven blir gjennom loggbøker og utviklingssamtaler mer eller mindre tvunget til å godta skolens diskurs og må underskrive på enigheten som oppnås gjennom den sosiale kontrakten og samtaler som for eksempel utviklingssamtalen. Eleven skriver under på det man, ifølge Krejsler, kan betrakte som ”det bedre argument”.

Demokratisk sett er dette i utgangspunktet en metode som gir elevene mulighet for deltagelse. På den annen side kan en hevde at skolens mandat fastholder elevene i en type kulturell overføring som elevene må godta om de ønsker det eller ikke: ”Elevene defineres således som umyndige i vidt omfang” (Krejsler 2004c:78).

En slik kritikk av skolen retter søkelyset mot demokratiske aspekter ved undervisning og opplæring. En skole som er klientorientert og intimiserende går på bekostning av individets ukrenkelighet. Undervisningsideologien setter til side hensynet til elevens private liv, og hele mennesket blir offentliggjort. Som Peter Drucker (1993) fremhevet, blir det pedagogiske og kunnskap knyttet til hvem man er og ikke hva man kan. Kunnskapsforståelsen knyttes til det sosiale og ikke til fagene. Arbeidsformene i skolen bidrar i denne prosessen.

### **4.3 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg vist til relevant forskning som direkte og indirekte belyser forholdet mellom medborgerskap og utdanning. Forskning om det norske klasserommet antyder at de norske klasserommene er en trygg sosial arena, men ikke i tilstrekkelig grad en arena for kunnskapstilegnelse. Forskerne og elever rapporterer om mye uro og forstyrrelser i timene. I tillegg etterlyser elevene større grad av medbestemmelse.

Norske elever skårer ikke tilfredsstillende på internasjonale ferdighets- og kunnskapsundersøkelser. På den internasjonale demokratiundersøkelsen skårer de derimot meget bra. Norske elever synes generelt å ha tilegnet seg en normativ politisk logikk som bygger på demokratiske prinsipper.

Undersøkelser om elevens skriving antyder at elevenes læring er individualisert og selvsentrert. Dette settes i sammenheng med ansvar for egen læring og tilpasset opplæring. Lærerne synes å støtte opp om en privatisert og intim form for skriving i skolen. Elevenes retoriske kompetanse synes svak. Argumenterende skriving er lavt prioritert i den norske skolen.

Nordiske undersøkelser om forholdet mellom prestasjoner og ansvar for egen læring viser at elevenes hjemmebakgrunn influerer på elevenes prestasjoner i skolen. Ansvar for egen læring bidrar slik betraktet ikke til utjevning, men heller til reproduksjon av forskjeller mellom elever og elevgrupper. PISA-undersøkelsen støtter opp om dette funnet og påviser at det i den norske skolen er store forskjeller mellom elever i samme skole og i det samme klasserommet. Resultatene indikerer at dette har sammenheng med elevenes habitus.

Den hegemoniske relasjonspedagogikken som har vært dominerende i Norge (og i Norden) fra slutten av 1970-tallet, blir kritisert for å være intimiserende. Kritikerne hevder at skolen i for stor grad fokuserer på skolen som sosial arena og i for liten grad på skolen som kunnskapsarena.

I det neste kapitlet gir jeg en beskrivelse av de norske styringsdokumentene.

Styringsdokumentene henviser til en rekke av prosjektene jeg har presentert over, slik at disse bidrar til å legitimere en evidensbasert argumentasjon for at den norske skolen bør endres.



## **DEL II NASJONALE PERSPEKTIVER**



## 5. Medborgerskap i norske styringsdokumenter

### 5.1 Innledning

I kapittel 2 redegjorde jeg for EDC-prosjektet og DeSeCos anbefalinger for utvelging av nøkkelkompetanser. Felles for disse er at det settes søkelys på begrepsforståelse og teoretisering som grunnlag for en forståelse av nøkkelkompetanser som ulike fagmiljøer kan slutte opp om. DeSeCo og EDC bidrar til å belyse ulike dimensjoner ved kompetansebegrepet. Samtidig knyttes kompetanse til samfunnsprosesser som bidrar til utviklingen av et vellykket liv og et velfungerende samfunn. De internasjonale dokumentene understreker kompetanse som viktig både for den enkeltes utvikling og muligheter i samfunnet og for samfunnet som felleskapsprosjekt. I tillegg utvikler DeSeCo og EDC konkrete anbefalinger for hvordan en helhetlig kompetanseforståelse kan integreres i læreplaner. Det internasjonale arbeidet har resultert i en interdisiplinær, holistisk teori om nøkkelkompetanser. Kompetanser og demokratisk medborgerskap er sammenvevde begreper i de internasjonale teoretiske tilnærmingene.

I kapittel 4 viste jeg hva forskning om den norske skolen kan bidra med i en situasjonsbeskrivelse av skolens demokratiske praksis. I tillegg ble noe av kritikken mot den norske skolen synliggjort.

I dette kapitlet skal jeg undersøke forståelsen av kompetanse og demokratisk medborgerskap slik den kommer til uttrykk i de norske politiske styringsdokumentene. I tillegg skal jeg undersøke hvilke forståelse av skolens demokratiske oppdrag som kan leses ut av de norske styringsdokumentene. Undersøkelsen av den norske tilnærmingen til kompetanse og demokratisk medborgerskap vil bli diskutert i forhold til de internasjonale anbefalingene. På denne måten vil jeg synliggjøre eventuelle forskjeller og likheter i den internasjonale og nasjonale tilnærmingen til kompetanse og demokratisk medborgerskap.

Kapitlet starter med en redegjørelse for utviklingen av den norske tilnærmingen til kompetanse, livslang læring og demokratisk medborgerskap. Deretter presenterer jeg dokumentene som legger grunnlaget for Kunnskapsløftet. Det er to utredninger fra Kvalitetsutvalget (NOU 2002; NOU 2003) samt Stortingsmelding 30, *Kultur for læring* (UFD

2004). Disse dokumentene synliggjør den norske tilnærmingen til kompetanse. I tillegg synliggjøre dokumentene forholdet mellom kompetanse, livslang læring og demokratisk medborgerskap.

## 5.2 Kompetansebegrepet i de første norske utredningene

Inspirert av det danske arbeidet med å utvikle et kompetanseregnskap (Undervisningsministeriet 2005) nedsatte det norske forsknings- og utdanningsdepartementet i år 2000 en prosjektgruppe som skulle utarbeide et forprosjekt (KUF 2000a). Mandatet for prosjektgruppen var å utrede om det var behov for et lignende regnskap i Norge. Prosjektgruppens<sup>44</sup> oppgave var å undersøke hvilket arbeid som allerede var gjort på feltet. I tillegg skulle prosjektgruppen gi en oversikt over teorier og begreper som omhandlet kompetanse.

Forprosjektets utgangspunkt var at kunnskap og kompetanse må betraktes som den viktigste strategiske ressursen for verdiskaping i Norge (KUF 2000a:1). Ifølge beregninger fra Statistisk Sentralbyrå utgjør kunnskapsformuen i Norge  $\frac{3}{4}$  av nasjonalformuen (KUF 2000a:1). Et høyt kunnskaps- og kompetansenivå i befolkningen er dermed et viktig grunnlag for å styrke verdiskaping, produktivitet og konkurransedyktighet. Gjennom økt evne til innovasjon og nyskaping i arbeidslivet styrkes sysselsettingen (KUF 2000a:1). I tillegg har et høyt kunnskaps- og kompetansenivå samfunnsmessig betydning utover det rent økonomiske. Prosjektgruppen skriver i sin rapport at et høyt kunnskaps- og kompetansenivå i befolkningen vil styrke den politiske interessen og engasjementet for demokratiske prosesser. I tillegg styrkes tilhørighetsfølelsen til det nasjonale og sosiale fellesskapet i en befolkning med et høyt kunnskaps- og kompetansenivå (KUF 2000a:1).

Prosjektgruppen valgte å undersøke det de omtaler som næringslivets metoder og tilnærming til kompetanse, fordi næringslivet i størst grad har satt søkelys på begrepet. Særlig ble teorier om humankapital (Stewart 1994; Stewart 1998) brukt som et redskap for å utvikle en

---

44

Prosjektgruppen besto av personer fra ulike avdelinger i Forsknings- og utdanningsdepartementet: Ellen Ulltveit-Moe, Analyseavdeling, leder, Lars P. Brynildsrud, Voksenopplæringsavdelingen - Elin Foss Pedersen, Analyseavdelingen - Katrine Teigen, Opplæringsavdelingen. Elin Reite og Marika Muhonen Nilsen fra Analyseavdelingen - har vært bidragsytere.

tilnærming til kunnskap og kompetanse som kan overføres til det utdanningspolitiske feltet. Forsknings- og utdanningsdepartementet (nå Kunnskapsdepartementet) ble betraktet som forvalter av kunnskapsformuen, og prosjektgruppen så derfor et kompetanseregnskap som et viktig dokument. Gjennom utviklingen av et regnskap kan man få innsikt i hva formuen representerer, hvordan den skal forvaltes og hvilke muligheter kunnskapsformuen gir (KUF 2000a:1).

Gruppen som arbeidet med forprosjektet, avgrenset sin argumentasjon til kun å gjelde humankapital. I lys av Weinerts bidrag (2001) til å klargjøre viktige sider ved kompetansebegrepet begrenses forprosjektets tilnærming gjennom vektleggingen av kun denne formen for kompetanse. Det er den økonomiske dimensjonen som undersøkes, slik den brukes i næringslivet og innenfor økonomisk humankapitalteori. Levy og Murnane (2001) viste i sin artikkel at kompetanse er en kritisk faktor for å lykkes økonomisk. Samtidig understreket de at denne kompetanseforståelsen tar utgangspunkt i det rent økonomiske. Den forholder seg ikke til samfunnet som et felles demokratiseringsprosjekt. Dokumentet fra forprosjektet bidrar til å utvikle relevante momenter i tilknytning til samfunnsmessige og økonomisk viktige begrunnelser for å utvikle et kompetanseregnskap. Kompetanseforståelsen i forprosjektet bygger på teorier om humankapital og på Stewarts tese om kunnskap og intellektuell kapital (1998).

På grunnlag av forprosjektets anbefalinger ble det utarbeidet to kompetanseregnskap i Norge, samlet i de såkalte Kompetanseberetningene (UFD 2003a; UFD 2003b; UFD 2003c; UFD 2003d; UFD 2003e). Kompetanseberetningen 2003 har hovedfokus på livslang læring og læring i arbeidslivet. I kompetanseberetningen 2005 (UFD 2005) er hovedfokuset lærende skoler. Denne presentasjonen viser til beretningen fra 2003. Årsaken er at 2003-beretningen blir utarbeidet parallelt med Kunnskapsløftet. Beretningen for 2005 kom da arbeidet med Kunnskapsløftet nærmet seg slutten og hadde derfor ikke direkte påvirkning på reformen.

Begrunnelsen for å utvikle kompetanseberetninger blir i Kompetanseberetningen 2003 presentert som tredelt: behov for et bedret kunnskapsgrunnlag for politikktutforming, behov for en ny tenkemåte i forhold til læring og kompetanse og behov for å få kompetanse høyere på dagsordenen (UFD 2003a:10). Dette er i tråd med den internasjonale begrunnelsen for å fokusere på kompetanse som begrep og teori. Mandatet for Kompetanseberetningen 2003 er formulert slik: ”å utbedre kunnskapsgrunnlaget for kompetansepolitikken, samt å reise nye

problemstillinger” (UFD 2003a: innledning). Mer konkret skal kompetanseberetningen bidra til å gi en oversikt over kunnskapsformuen. Derneft kan politikken utformes på en slik måte at tiltakene som settes inn, for eksempel i skolen, gir økt effektivitet og forbedring. Gjennom måling og beregning av befolkningens kompetansenivå kan kunnskapsformuen beregnes. Målsetningen er å treffe tiltak som øker denne formuen.

I Kompetanseberetningen 2003 forstås kompetanse som ”evnen til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer” (UFD 2003a:14). Den skiller mellom kompetanse som substantiv og kompetanse som verb. Begrunnelsen for dette skillet er å ”skifte fokus til å betrakte kompetanse som en prosess, som noe vi gjør og er engasjert i – det vil si kompetanse som verb, fremfor å betrakte kompetanse som noe vi har” (UFD 2003a:18). Dette er en tilnærming til kompetansebegrepet som fokuserer på handling til fordel for opparbeidet kunnskap. Dette er i samsvar med de internasjonale tilnærmingene til kompetanse som ble presentert i kapittel 3. Kompetanseberetningen 2003 visualiserer kompetanse på en skala. I den ”svakeste” mest utydelige enden ligger kompetanse som substantiv, uttrykt som kunnskaper, holdninger og ferdigheter. I den andre enden, som illustreres som tydelig og kraftfull, ligger kompetanse som verb, definert som evnen til å møte utfordringer (UFD 2003a:18).

Kompetanseberetningen 2003 knytter kompetansebegrepet til fire hovedpunkter. For det første knyttes kunnskap til det som muliggjør handling. For det andre knyttes kompetanse til samhandling. Det betyr at kunnskapstilegnelse øker individets handlingsrom, og at et slikt handlingsrom legger grunnlaget for en type samhandling som kan føre til økt kompetanse. For det tredje knyttes kompetanse til noe som dels er subjektivt ”fordi forståelsen av hva som utgjør en kompetent handling vil variere ut fra hvem som observerer handlingen” (UFD 2003a:19). For det fjerde knyttes kompetanse til kunnskapsforståelse. Kunnskapsforståelse er noe som kan struktureres, som er kontingent (UFD 2003a:19).

Mandatet for Kompetanseberetningen 2003 var å bidra til å styrke fokuset på og betydningen av ideologien om livslang læring. Utfordringen med begrepet om livslang læring er at det vanskelig lar seg operasjonalisere. I beretningen blir denne utfordringen forsøkt løst gjennom konstruksjonen av nye begreper som skal være dekkende for livslang læring. Disse begrepene er (UFD 2003a:25):

- Læringsintensitet  
Læringsintensitet skal fange opp graden av læring, enten det dreier seg om organisert eller uformell læring
- Læringstrykk  
Læringstrykk defineres som et erkjent behov for læring
- Læringsanstrengelser  
Læringsanstrengelser forstås som å sette av tid, ressurser og oppmerksomhet i forhold til å løse en oppgave. Anstrengelser kan ha læring som formål og som bieffekt
- Læringsmuskler  
Læringsmuskler forstås som hvor godt utrustet individet er til å integrere og organisere anstrengelsene i forhold til de utfordringene som skal løses
- Vektløs verdiskaping  
Vektløs verdiskaping referer til virksomhetenes evne til å få mer ut av kunnskapsressursene i form av bedre brukertilfredshet og mer fornøyde kunder uten mer bruk av materielle ressurser
- Omsettelighet av kompetanse  
Omsettelighet av kompetanse forstås som evnen og muligheten individet har til å bruke kompetanse utviklet i én kontekst i en annen kontekst

Disse begrepene overføres til analyser av skolen. Det hevdes, for eksempel i den norske delen av PISA-undersøkelsen, at elevene skårer dårlig på leseferdigheter fordi læringsmuskleene ikke er godt nok utviklet (UFD 2003e :13). I en analyse av hva som er galt i norsk skole, forklarer prosjektgruppen at ”en del av den pedagogiske praksisen har i dag manglende læringsfokus. Mange elever og lærere utstyres ikke med de nødvendige læringsmuskler [...]” (UFD 2003e:13).

Det sentrale i kompetanseberetningen er at læring forstås som kompetanseutvikling, i betydningen at individer, virksomheter og samfunnet bedre skal kunne møte komplekse utfordringer. Læringstrykk, læringsanstrengelser og læringsmuskler er indikatorer som skal måle læringsintensiteten i samfunnet. Vektløs verdiskaping er et såkalt grenseobjekt som belyser hvorvidt bedriften/skolen klarer å øke verdien for kunden eller brukeren uten nødvendigvis å øke bruken av menneskelige eller materielle ressurser. Begrepsdiskusjonen og teoriutviklinger om kompetanse, medborgerskap og sosialkapital, som sto sentralt i DeSeCo og EDC, blir ikke diskutert i det norske materialet. Kompetansebegrepet får på denne måten

et mer begrenset omfang enn i de internasjonale dokumentene. Fokuset er rettet mot produktivitet og humankapital og i liten eller ingen grad mot demokratisering og sosialkapital.

Denne korte redegjørelsen for arbeidet som ble gjort med kompetansebegrepet på begynnelsen av 2000-tallet, illustrerer hvordan læring og kompetanse knyttes opp mot en arbeidslivstenkning. På denne måten utvides skolens og grunnopplæringens forpliktelser til en ny kunnskapskontekst. Resultatorientering og målstyring skal ansvarliggjøre skole og utdanning, og skolens samfunnsoppdrag ses i sammenheng med arbeidslivets behov, omsettelighet av kompetanse og vektløse verdier.

DeSeCo understreker betydningen av en tverrfaglig tilnærming til kompetansebegrepet. Kompetanseberetningen er konsentrert om livslang læring og læring i arbeidslivet. Det må understrekes at kompetanseberetningene utarbeides i departementet og har utdanningspolitisk påvirkning. Dette aspektet er særlig synlig i kompetanseberetningen fra 2005. Beretningen undersøker og videreutvikler konklusjonene fra beretningen fra 2003. Spesielt videreutvikles fokuset på at skolene var mindre lærende organisasjoner enn andre bedrifter i beretningen for 2005. På denne måten blir skolens kultur og struktur i større grad tilpasset arbeidslivets. Det som skiller den norske tilnærmingen fra for eksempel DeSeCo, er at mens DeSeCo understreker både sosialkapital og humankapital, er det utelukkende humankapital som blir diskutert i de norske dokumentene.

Et annet perspektiv fra de internasjonale anbefalingene som ikke blir videreført, er å ta utgangspunkt i kompetansebegrepets muligheter og begrensninger. I de norske dokumentene er kompetanse ett av flere mål som skal møte spesifikke utfordringer. I de internasjonale dokumentene blir nøkkelkompetanser fremhevet som grunnlaget for individets vekst og mulighet i et samfunn med stadig skiftende behov. Tilegnelse av kompetanse blir i denne tilnærmingen viktig for individet, samfunnet og for demokratisk utvikling. Dette er ikke like tydelig i de norske dokumentene.

De internasjonale dokumentene understreker betydningen av både humankapital og sosialkapital. Det henvises til en tverrfaglig forståelse av begrepene. I de norske dokumentene er det kun humankapital som blir diskutert. Som jeg påpekte i kapittel 2, mener fremtredende internasjonale forskere at sosialkapital og humankapital er to kapitaltyper som kan knyttes til



hverandre. Felles for de ulike teoriene er at det tilrettelegges for humankapital gjennom utvikling av sosialkapital.

I det følgende skal jeg gå nærmere inn på grunnlagsdokumentene for den nye læreplanen. En sentral målsetning med gjennomgangen av de tre hoveddokumentene er å undersøke hvordan og om de internasjonale anbefalingene er tatt til følge. Jeg undersøker også om den sterke rettingen mot humankapital, som kan påvises i kompetanseberetningene, videreføres eller tones ned i grunnlagsdokumentene for skolereformen.

### 5.3 Kvalitetsutvalgets innstilling

Kvalitetsutvalget ble nedsatt i oktober 2001 av daværende utdanningsminister Trond Giske. Utvalgets<sup>45</sup> mandat var å vurdere innhold, kvalitet og organisering i grunnopplæringen. Utvalget utarbeidet to utredninger: en delutredning, *Første klasser fra første klasse* (NOU 2002), og hovedutredningen, *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU 2003). Nedenfor presenterer og kommenterer jeg disse utredningene.

#### **Første klasser fra første klasse.**

*Første klasser fra første klasse* er den første utredningen fra Kvalitetsutvalget. Mandatet for delutredningen var å ”foreslå et rammeverk for en helhetlig tilnærming til kvalitetsvurdering i grunnopplæringen, herunder rapportering og oppfølging” (NOU 2002: 5). Utredningen innleder med et brev til elever og lærlinger<sup>46</sup>, og her heter det blant annet at:

Lysten og evnen til å lære nye ting er helt fundamental for ditt liv og din fremtid. Du vokser opp i et samfunn hvor kunnskap og kompetanse er mer etterspurt enn noen gang. Kunnskap er nødvendig for at du – og din generasjon – skal utvikle videre vårt demokrati og vår velferd. Kunnskap er nødvendig for at du som elev skal nå de mål du setter deg. Kunnskap er nødvendig for at dine drømmer skal bli virkelighet. (NOU 2002:5)

I dette utdraget henvender utvalget seg direkte til elevene. Utvalget understreker viktigheten av å lære nye ting, fordi samfunnet mer enn noen gang etterspør kunnskap og kompetanse. Kunnskap knyttes direkte til demokrati og velferd og til at den enkelte skal kunne nå sine mål. Formuleringen om virkeliggjørelsen av drømmer, ”dine drømmer”, gir innledningen en sterk

---

<sup>45</sup> Ledet av Astri Søgner

<sup>46</sup> I det følgende bruker jeg kun elever og utelater lærlinger.

personlig og eksistensiell appell. Brevet understreker en rekke ganger viktigheten for den enkelte og for samfunnet, av at elevene lærer og tilegner seg egenskaper som bidrar til at individet får det livet det ønsker og at samfunnet utvikles videre i positiv retning. Skolens rolle fremheves på denne måten som en viktig arena for samfunnsutviklingen.

Appellen fortsetter med å si at: ”Derfor er skolen og lærebedriften et viktig sted!” Dette utsagnet gjentas en gang til senere i innledningsteksten. ”Skolen skal bidra til at du ser verden utenfor. Skolen/lærebedriften skal la deg erfare at demokratiske spilleregler, kommunikasjon og konfliktløsning også er et tema i den flerkulturelle norske skolen og på andre arbeidsplasser” (NOU 2002:5).

”Verden utenfor” må forstås som samfunnet rundt, altså det samfunnet eleven er en del av. Gjennom skolen skal elevene se verden utenfor, og elementer i dette er å lære demokratiske spilleregler, kommunikasjon og konfliktløsning. I skoleløpet skal elevene erfare at dette er tema i den flerkulturelle skolen og i arbeidslivet. Det er uklart om dette er en direkte eller generell appell til representanter for det flerkulturelle eller til de som går i den flerkulturelle skolen. Hvis man tillegger utsagnet den første forståelsen, ligger det implisitt at skolen spiller en spesiell rolle i å lære elever med flerkulturell bakgrunn demokratiske spilleregler, kommunikasjon og konfliktløsning. Videre står det:

Å lære på kort og lang sikt betyr hardt arbeid. Derfor stiller både skolen og lærebedriften krav til deg om å delta aktivt i opplæringen. De samme forventningene vil du møte senere i livet som student eller arbeidstaker. Skolen og lærebedriften er ditt arbeidssted i en meget viktig periode av ditt liv. Benytt muligheten til å lære mest mulig og bidra til at skolen/lærebedriften er et stimulerende arbeidsfellesskap. (NOU 2002:5)

I dette sitatet rettes det en pekefinger mot leserne. Elevene skal arbeide hardt, og skolen og lærebedriften stiller krav om hardt arbeid. Skolen betegnes som et arbeidssted, og elevene skal bidra til et ”stimulerende arbeidsfellesskap”.

Selve utredningen dreier seg om et rammeverk for et nytt, nasjonalt kvalitetsvurderings-system. Formålet med utredningen er å si noe om hva kvalitet i skolen er og hvordan man vurderer slik kvalitet. Utvalget skiller mellom resultat-kvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet. Demokratisering kategoriseres under prosesskvalitet. Her heter det: ”Et nasjonalt system for kvalitetsvurdering gjennomfører med jevne mellomrom undersøkelser av temaer som toleranse, demokratiforståelse og brukertilfredshet i grunnpoplæringen” (NOU

2002:9). Toleranse og demokratiforståelse er her to begreper som speiler hverandre. Brukertilfredshet skiller seg fra de to foregående begrepene. Årsaken til denne sammensetningen av begreper kan antageligvis ses i sammenheng med at setningen er konstruert for å si noe om prosesskvalitet som overordnet begrep. Formålet med vurdering av prosesskvalitet er å kunne ”skape så gode læringsmiljøer som mulig” (NOU 2002:9), og at ”eierne av skoler og lærebedrifter må systematisk vurdere prosesskvalitet for å skape grunnlag for utvikling av lærestedene som lærende organisasjoner” (NOU 2002:10). Det som blir synliggjort i disse sitatene, er at demokrati knyttes til læring og læringsprosesser. Videre kan det synes som om demokratiforståelse blir kategorisert på samme nivå som brukertilfredshet.

I en egen del, med overskriften ”Begrepsavklaringer”, redegjøres det for de sentrale begrepene i meldingene. Kvalitetsvurdering blir presentert som et begrep som ”brukes om alle de aktiviteter som omfatter å kartlegge og analysere tilstanden i sektoren. Kvalitetsvurdering i denne sammenheng kan bygge på rapporter, statistikk, brukerundersøkelser, tester, besøk ved læresteder og annet” (NOU 2002:11).

I rapportens kapittel 2, ”Kvalitetsvurdering i opplæringen i dag”, redegjøres det for situasjonen slik den er og bakgrunnen for ønsket om å legge rammene for en større vektlegging av kvalitetsvurdering:

I Norge, som i andre land, har forståelsen av hva som menes med kvalitet i opplæringen skiftet fokus og oppmerksomhet gjennom årene. Dette har vært avhengig av hvilke problemer samfunnet og sektoren til enhver tid har identifisert. Utviklingen av kunnskaps- og informasjonssamfunnet har bidratt til at kompetanse stadig løftes fram som en viktig framtidsressurs og innsatsfaktor som må forvaltes på best mulig måte. (NOU 2002:14)

Dette sitatet understreker kvalitetsbegrepets nære forbindelse til samfunnets behov og krav. Utfordringene samfunnet har stått overfor, har i stor grad medvirket til hvordan kvalitet defineres og hvilke krav som stilles. Utviklingen de siste årene, mot et kunnskapsdrevet samfunn, blir trukket frem og synliggjør kompetanse som kvalitet. Men, sier utvalget, i Norge har det ikke vært tradisjon eller motivasjon for å undersøke kompetanse som kvalitet:

Det generelle bildet er imidlertid at det er samlet inn detaljert informasjon om ulike innsatsfaktorer og lite informasjon om forholdet mellom undervisning og læring og resultatet av opplæringen. Dette har gjort det vanskelig å skaffe til veie informasjon for å planlegge, og arbeide strategisk med kvalitet i opplæringen. (NOU 2002:14)

I dette sitatet påpekes det at man i Norge har mye informasjon om hvilke ressurser som settes inn i skolen, men lite informasjon om hva elevene lærer på skolen, hvordan undervisningen påvirker læring og hvilke kompetansekvallitet elevene utvikler. Et hovedproblem i Norge blir dermed at man vet mye om hva som investeres i skolen, men lite om hva skolen bidrar med til den enkelte elev – *input og output*.

OECD blir brukt som eksempel på en instans som har bidratt til å sette fokus på dette problemet og sette problematikken på dagsordenen:

OECD-rapporten [fra 1988] løftet fram en rekke problemstillinger som har fått konsekvenser for den videre utviklingen av grunnopplæringen i Norge. Blant annet har begrepet nasjonalt vurderingssystem og spørsmål om skole- og lærebedriftsbasert vurdering vært framtredd i en rekke offentlige dokumenter i de senere årene. (NOU 2002:14)

Kvalitetsutvalget forholder seg aktivt til utfordringer for skolen. Evaluering av skolens virksomhet er en sentral utfordring som blir pekt på som en sentral utfordring, med referanse til OECD-rapporten .

Utvalget trekker frem ulike årsaker til det manglende kvalitetsvurderingssystemet i Norge. En årsak er fraværet av sammenstilt og systematisert informasjon. Konsekvensen er at de ulike skolene og skoleeierne ikke sammenligner seg med hverandre. I tillegg mener utvalget at det ikke er klare nok styringssignaler fra statlig hold. Videre påpeker utvalget at skoleeiere bygger ned pedagogisk kompetanse og ikke videreutvikler vurderingskompetansen på det lokale nivået. Dette rammer i særlig grad de små skolene på mindre steder i landet. Et neste punkt er begrenset bruk av vurderingsverktøy (NOU 2002:16). Undersøkelser viser at det varierer fra skoleeier til skoleeier i hvor stor grad kartleggingsmaterieell blir benyttet. Skoleeier må arbeide systematisk med å følge opp resultatene fra vurderinger og kartlegginger. Kun på denne måten kan man kartlegge behovene for tilpasset undervisning og likeverdige læringsvilkår (NOU 2002:17). Utvalget understreker at man ikke kan isolere vurderingene fra skoleeierne, men i større grad må sammenstille resultatene på et nasjonalt nivå, for eksempel gjennom bruk av PISA. Når man ikke sammenstiller resultater på nasjonalt nivå, blir det manglende koblinger mellom innsamlingssystemer for prosess og strukturkvalitet på den ene siden og resultatkvalitet på den andre. Utvalget etterlyser derfor blant annet systematiserte data for resultatene av opplæringen, systematisk bruk av

kartleggingsprøver, redskaper som kan gi skoleeier mulighet for å vurdere kvalitet og et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NOU 2002:17).

Utvalget påpeker at ulike sider ved skolens virksomhet og opplæring bør omorganiseres når de hevder at

[...] skoler og lærebedrifter jevnlig skal vurdere i hvilken grad organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen bidrar til å nå de målene som er fastsatt i den generelle delen av læreplanen og i de enkelte læreplanene for fag. (NOU 2002:17)

Sitatet viser at vurdering av kvalitet inkluderer elevenes sosiale og demokratiske kompetanse slik denne beskrives i generell del av læreplanen (UFD 2005). Det finnes ikke et system som kan gi informasjon om skolens virksomhet, for eksempel om læringsutbytte. Dette er en svakhet ved skolen som fører til lite sammenlikning mellom skolene, noe som igjen kan legge grunnlaget for forskjeller mellom skoler (NOU 2002:17).

Utvalget foreslår at det utvikles et nasjonalt system for kvalitetsvurdering. Et slikt system skal bidra til å ”ansvarliggjøre skoleeiere som den fremste garantist for gode læresteder” (NOU 2002:9). Et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem skal vektlegge elevenes helhetlige læringsutbytte, det vil si resultat-kvalitet. Det helhetlige læringsutbyttet forstås som tredelt og inkluderer kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Ifølge utvalget er hovedargumentet for å vurdere kvaliteten forbedring:

Kvalitetsvurdering for forbedring kan blant annet begrunnes ut fra ønsker om å øke elevprestasjoner og avklare forbedringsområder i henhold til mål og intensjoner på alle nivåer. Det kan også bidra til vurdering av lærerkompetanse og til å implementere og oppmuntre til å ta i bruk nye og varierte arbeidsmetoder i opplæringen. (NOU 2002:24)

Forbedringen fordrer at evalueringen følges opp i etterkant, og her trekkes ”veiledning, kompetanseutvikling, monitorering” (NOU 2002:24) frem samt økt ressursinnsats etter behov. Utvalget påpeker at en evaluering ofte ikke følges opp i etterkant, noe som betyr at evalueringen ikke fører til ønsket endring.

Kvalitetsutvalget introduserer, i tillegg til forbedring, et neste argument for vurdering av kvalitet. Det de omtaler som *accountability* (NOU 2002:24). Ifølge utvalget er dette begrepet relativt lite brukt i Norge, men kan forstås som en samfunnsmessig regnskapsplikt (NOU

2002:24). Begrepet brukes internasjonalt i en rekke sammenhenger. I finansiell sammenheng er det *value for money* (NOU 2002:24), mens det i politisk sammenheng knyttes ”til en idé om at myndighetene har en demokratisk rett til å kontrollere systemer som tjener et samfunnsoppdrag”. Videre heter det: ”brukt i denne betydningen betraktes ofte moderne skolesystemer som effektive og kvalitetsmessig gode dersom de ivaretar brukernes ønsker og behov” (NOU 2002:24).

I tillegg til de to hovedargumentene for vurdering trekker utvalget frem andre faktorer som bidrar til å synliggjøre behovet for kvalitetsvurdering. Faktorer som trekkes frem er fornyingen i offentlig sektor ”med vekt på kvalitet i tjenestetilbudet, omfang og tilgjengelighet” (NOU 2002:24). Brukerperspektivet understrekes ved at utvalget etterlyser data som kan ”fremskaffe og tilrettelegge informasjon til brukere og allmennheten for øvrig” (NOU 2002:24). Videre omtales ”grunnopplæringen som basis for arbeid og studier” (NOU 2002:24). Grunnopplæringen må ”møte arbeidslivets behov for kompetent arbeidskraft (...) og norsk opplæring i et internasjonalt samfunn” (NOU 2002:24). Avslutningsvis nevner utvalget vurderingens betydning som grunnlag for nye skolereformer.

Kvalitetsbegrepet som brukes i innstillingen bygger på ISOs definisjon<sup>47</sup>, som sier at “Quality is the totality of characteristics of an entity that bear on its ability to satisfy stated and implied need” (NOU 2002:25). Kvalitet blir i denne forståelsen ”alt som imøtekommer brukerens forventninger eller behov” (NOU 2002:25). Kvalitetsutvalget identifiserer tre typer kvalitetsegenskaper: resultat, prosess og struktur. Opplæringens samlede kvalitet avgjøres av egenskapene til disse tre kvalitetsområdene. Prosesskvalitet omfatter ”virksomhetens indre aktiviteter” (NOU 2002:25) og omhandler selve opplæringen. Dette inkluderer lærernes forhold til sitt arbeid, samspillet mellom lærere og elever, samspillet mellom elever, foreldrenes engasjement og skolens samspill med arbeids- og næringsliv (NOU 2002:25-26). Avslutningsvis heter det om prosesskvalitet at ”prosesskvalitet omfatter opplæringens innhold, metodisk tilnærming, lærernes og instruktørens anvendelse av sin egen kompetanse og muligheter til utvikling av denne i arbeidet, samt læringsmiljøet” (NOU 2002:26).

Strukturkvaliteten omfatter virksomhetens ytre forutsetninger, organisasjon og ressurser i bred forstand. Strukturkvalitet inkluderer læreplaner, lover og regelverk, lærernes kompetanse,

---

<sup>47</sup> International Organization for Standardization. <http://www.iso.org/iso/home.htm>

personaltetthet, elevgruppenes størrelser og sammensetningen, det fysiske miljøet og økonomi (NOU 2002:25).

Resultatkvalitet forteller noe om hva elevene har lært, i lys av læreplanenes intensjoner, og den kompetanse elevene har tilegnet seg. Resultatkvaliteten omfatter det helhetlige læringsutbyttet elevene har fått gjennom opplæringen. ”Resultatkvaliteten er knyttet til de overgripende målene i planverket og målene i de enkelte planene. I henhold til opplæringslov og læreplanverk kan det legges til grunn at resultatkvaliteten omfatter det helhetlige læringsutbyttet” (NOU 2002:26). Det helhetlige læringsutbyttet beskrives i Generell del av læreplanen som ”det integrerte mennesket”.

Kvalitetsegenskapene til de tre kvalitetsområdene avhenger, ifølge Kvalitetsutvalget, av ledelsen ved lærestedet. Kvalitetskriterier som skal fortelle noe om kvaliteten er oppnådd, er hentet fra Moe-utvalgets innstilling fra 1997 og innbefatter fire hovedområder:

- At gitte absolutte standardkrav oppfylles
- At skolen gjennom sitt arbeid oppnår en tilfredsstillende grad av måloppfyllelse
- At grupper som er avhengige av skolens tjenester, får oppfylt sine forventninger på en rimelig måte
- At organisering og arbeidsform er rasjonell, økonomisk og faglig forsvarlig

(NOU 2002:26)

Hvis man skal ha mulighet for å følge disse kriteriene, ”forutsettes det at det finnes gitte standardkrav, måldefinisjoner, informasjon om grupperes forventninger og behov, samt krav til organisering og arbeidsform som lar seg identifisere og operasjonalisere i den praktiske virkelighet” (NOU 2002:26). Utvalget setter spørsmålstegn ved om lov- og planverk er utformet på en måte som gjør det mulig å vurdere om skolen tilfredsstillende de kravene som stilles til den.

Utvalget henviser til at man tidligere har fokusert mye på hvordan selve læringen skjer, og hovedfokus har vært på struktur og prosess. Anbefalingen fra utvalget er å fokusere mer på resultat, det vil si læringsutbyttet. Gjennom fokus på struktur og prosess vil elevenes resultater avhenge av en rekke andre variabler ved læringsstedet. For å finne generelle kriterier som skal gjelde for alle skoler, må man fokusere på resultat.

Utvalget mener at de tre kvalitetsområdene danner et hensiktsmessig utgangspunkt for vurdering av kvalitet i opplæringen. Kvalitetsområdene stadfester et kvalitetshierarki der resultat-kvalitet er det overordnede kriterium i og med at skolens viktigste formål er at elevene lærer. (NOU 2002:27)

Utfordringen for det enkelte lærested er å finne sammenhengen mellom resultat-kvalitet og de to andre kvalitetsområdene, slik at de kan utvikle et både stimulerende og effektivt læringsmiljø.

Utvalget ønsker å fokusere på det faglige utbyttet elevene får gjennom opplæringen for på den måten å kunne gi tilbakemeldinger til skolene på resultat-kvalitet. Gjennom å fokusere på resultat kan skolene gå inn og evaluere struktur og prosess etter at resultatvurderingen foreligger. Derfor foreslår utvalget at det utvikles nasjonale prøver som skal kartlegge resultat-kvaliteten. Utvalget foreslår at elevenes faglige ferdigheter blir gjenstand for kontroll. På denne måten kan man følge elevenes utvikling gjennom hele opplæringsløpet og alle ”brukere og deltagere” (NOU 2002:27) får informasjon om læringsutviklingen på de faglige ferdighetene. Det understrekes at man må følge samme linje som PISA, i betydningen ikke å utvikle smale prøver som kun kartlegger konkrete ferdigheter. Man må i tillegg kartlegge elevenes motivasjon for læring, sosiale kompetansenivå etc. Både læringsstrategier og sosialt kompetansenivå ”representerer sentrale mål i læreplanen og bør derfor inkluderes i arbeidet med vurdering av resultat-kvalitet” (NOU 2002:27).

Utvalget foreslår at man innfører nasjonale prøver for å følge opp elevenes faglige ferdigheter. Fordelene med nasjonale prøver er at man både får innsikt i elevenes læringsutbytte generelt og ser utviklingen over tid for hele landet. Videre kan man definere standarder og sammenligne disse på et lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonal nivå. Ulempene med nasjonale prøver er at det blir stort og kostnads-krevende. Videre er det en ytterligere ulempe at lærestedene, ved innføring av nasjonale prøver, må forholde seg til to typer karakter- og vurderingssystemer. En løsning på dette problemet kan, ifølge utvalget, være at ”man på sikt [kan] tenke seg et system der denne typen prøver helt eller delvis kan erstatte dagens system med karakterer og eksamen” (NOU 2002:28).

De nasjonale prøvene skal vektlegge elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Norsk, engelsk og matematikk skal testes slik at man kan vurdere elevens basisferdigheter. ”Med basisferdigheter forstås i denne sammenhengen grunnleggende ferdigheter i lesing og



skrivning, regneferdigheter og ferdigheter til å kommunisere skriftlig på engelsk som første fremmedspråk” (NOU 2002:29). Videre foreslår utvalget at nasjonale prøver tilrettelegges på en slik måte at man kan se dem i sammenheng med de internasjonale kartleggingsundersøkelsene Norge deltar i (NOU 2002:29).

For å kunne gjøre bruk av nasjonale prøver på en effektiv måte, foreslår utvalget at det etableres en nasjonal kvalitetsportal, som skal fungere som et verktøy for kvalitetsutvikling. Kvalitetsportalen skal inneholde et sett indikatorer for resultat, struktur og prosesskvalitet. Det anses som vesentlig at denne portalen er en åpen kanal for innhenting av informasjon. Forslaget er at det skal skje gjennom å offentliggjøre indikatorresultatene via en nettbasert portal. Videre skal det være åpenhet om denne informasjonen for alle interesserte. Gjennom en slik åpenhet får man dialog og utvikling. Utvalget foreslår at Læringscenteret (nå Utdanningsdirektoratet) får ansvar for etablering, oppfølging og utvikling av en slik portal.

## **Oppsummering**

Mandatet for Kvalitetsutvalgets delutredning var å foreslå et nytt rammeverk for kvalitetsvurdering. Utgangspunktet var at det gjennom flere evalueringer hadde blitt påpekt en rekke svakheter ved organiseringen av den norske skolen. Utvalget foreslår at fundamentale prinsipper for organiseringen av skolen endres. Hovedendringen som foreslås, er at skolen i større grad enn tidligere ansvarliggjøres i forhold til resultat kvaliteten på elevenes læringsutbytte. Dette skal skje ved at skolen får instrumenter for å evaluere egen virksomhet. Både fortsatt deltagelse i internasjonale kartleggingsprøver og utvikling av nasjonale prøver blir foreslått. Kompetanse knyttes til kvalitet, det som kan forstås som læringsutbytte. Læringsutbytte evalueres ut fra samfunnets og arbeidslivets behov.

Kvalitetsutvalget introduserer med andre ord en økende New Public Management-tenkning. Skolen skal ansvarliggjøres overfor brukerne. Det være seg i forhold til elever, foreldre, lærebedriftens personale, arbeids- og næringsliv og myndighetene. Gjennom forskyvning mot resultat fremfor prosess og struktur tenker man seg at struktur og prosess effektiviseres. Dette skjer ved at rektor, personalet og skoleeiere ansvarliggjøres i forhold til resultat kvalitet. Resultat kvalitet ses i sammenheng med oppnåelse av de mål som er satt i læreplaner, lover og regelverk. Gjennom innføring av nasjonale prøver og offentliggjøring av resultatene ønsket man å oppnå åpenhet, dialog og utvikling. Nøkkelord er forbedring (forbedrete resultater) og

ansvarlighet (accountability). Utredningen fokuserer på kvalitet og diskuterer ikke kompetansebegrepet. Det som først og fremst blir synliggjort er behovet for å styrke kvaliteten i norsk skole. Dette er i samsvar med mandatet for delutredningen og danner grunnlaget og rammen for hovedutredningen (NOU 2003).

Utredningen er på linje med de internasjonale anbefalingene når den understreker viktigheten av å kontrollere resultat-kvalitet. Hovedformålet, både med de nasjonale og internasjonale anbefalingene, er å utvikle redskaper som i større grad styrker kvaliteten i utdanningen. Elevens læringsutbytte og kompetanseutvikling er de sentrale punktene. Begrunnelsene for å fokusere på resultat-kvalitet og kompetanse er noe ulik i de norske og de internasjonale dokumentene. Dette kan forklares med ulik teoretisk og begrepsmessig tilnærming.

Delutredningen påpeker sentrale og kritiske momenter ved den norske skolen. Det har lenge blitt påpekt at Norge har et lite utviklet eller manglende system for metodisk arbeid med å gjøre skolen i stand til å møte det samfunnsoppdraget den er satt til å utføre. Forventningene er at skolen skal bidra til sosial utjevning og opplæring som gjør elevene i stand til både å få et godt arbeid og utvikle kompetanse som bidrar til vekst og fremgang for fellesskapet. Dette er helt sentrale sider ved skolens virksomhet som ifølge internasjonale utredninger ikke blir fulgt opp.

Delutredningen foreslår konkrete tiltak som skal bidra til å styrke skolen. Delutredningen orienterer seg mot de internasjonale anbefalingene og foreslår å utvikle nasjonale prøver som harmoniserer med de internasjonale kartleggingsundersøkelsene.

Vi finner ikke den samme tilnærmingen til kompetanse i delutredningen som i DeSeCo og EDC. Delutredningen knytter kompetanse til kvalitet som igjen knyttes til et brukerperspektiv. Arbeidslivets behov fremstår som sentrale. Kompetanseforståelsen er begrenset, og det er basisferdigheter som løftes frem som de sentrale begrepene. Kvalitetsutvalgets delinnstilling viderefører kompetanseperspektivet fra de andre norske rapportene. DeSeCos definisjon blir diskutert i dokumentene, men viktige momenter fra teoriutviklingen og begrepsavklaringen til DeSeCo videreføres ikke. Særlig demokratibegrepet har en annen og mindre betydning og betoning i denne utredningen, sammenlignet med de internasjonale anbefalingene.

I det følgende redegjør jeg for hovedutredningen. Det er sentralt å belyse om denne i større grad undersøker og diskuterer de demokratiske aspektene ved skolens virksomhet og oppdrag.

### **Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle**

*I første rekke* er hovedutredningene fra Kvalitetsutvalget (NOU 2003). Utvalget framla hovedutredningen i juni 2003. Det ble oppnevnt for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Kvalitetsutvalget ble ledet av skoledirektøren i Oslo, Astrid Søgne. I denne redegjørelsen vil jeg legge særlig vekt på kapitlene som omhandler kunnskap og kompetanse, det vil si forståelsen av hva det er viktig å lære og hvilke kompetanser som er viktige å tilegne seg.

Målet for utvalget var å komme med forslag som kan gjøre grunnutdanningen enda bedre. Utgangspunktet for skolen skulle videreføres – en opplæring som er tilgjengelig for alle. Videre heter det at ”innholdet i opplæringen skal være tilpasset behovene i et samfunn og arbeidsliv preget av forandring og forventning om ny læring og kompetanse” (NOU 2003:11). Skolens tradisjonelle oppgave som individrettet og fellesskapsrettet prosjekt ble vektlagt.

Utvalget deler visjonene fra L97 (KUF 1996) om at skolen skal være en bærebjelke som identitetsskaper og nasjonsbygger”. Identitetsskaping handler både om grunnleggende behov hos den enkelte, men også om nasjonens behov for å holde sammen innenfor felles referanserammer” (NOU 2003:11). Utvalget begrunner skolens funksjon som nasjonal fellesskapsinstitusjon ved å henvise til det man kan betrakte som skolens ”doble funksjon”: dannelsesinstitusjon og utdanningsinstitusjon (NOU 2003:11).

Læreren fremheves som den viktigste betingelsen for en god grunnopplæring, og utvalget foreslår en samlet utviklingsstrategi som skal heve lærernes kompetanse. Læreren er grunnstammen i opplæringen. Utvalget beskriver læreren og grunnopplæringens ansvar i et stadig mer utfordrende samfunn med nye krav om tilpasning og kompetanse. Skolens forankringspunkt skal være mellom grunnopplæring, altså en videreføring av verdier og normer, og evnen til å forberede elevene til samfunnets foranderlighet – som medfører stadig nye krav om tilpasning fra individets side.

Utvalget har valgt å fokusere på skolens høyeste ambisjon: å tilpasse undervisningen til den enkeltes forutsetninger (NOU 2003:12). Det foreslår at man forsterker lovparagrafen om retten til tilpasset opplæring. Her heter det:

Grunnoplæringen skal gi den enkelte lærende det beste utgangspunktet for veien videre, samtidig som opplæringen skal møte samfunnets behov for arbeidskraft og være tilpasset et moderne familie- og fritidsliv. Dette kan synes som uforenelige hensyn. Utvalget har bevisst prioritert hensynet til økt kvalitet i læringsutbyttet med vekt på en forsterket tilpasset opplæring for alle. (NOU 2003:12)

Dette sitatet presiserer ambisjonen for grunnoplæringen ytterligere. Balansen mellom individets behov og samfunnets behov understrekes. Kvaliteten i læringsutbyttet skal prioriteres, og dette antas best gjort gjennom forsterkning av tilpasset opplæring.

Kompetansebegrepet er viktig i utredningen, og utredningen mener at grunnoplæringen, ”i større grad enn i dag” (NOU 2003:12), må sette fokus på elevenes basiskompetanse. Denne basiskompetansen har utvalget spesifisert som grunnleggende ferdigheter, sosial kompetanse og utvikling av læringsstrategier. Basiskompetansen foreslås uttrykt gjennom kompetansemål i alle fagplanene. Kompetansemålene skal gå på tvers av fagene og som grunnpilar gjennom alle fagene. Kompetansebegrepet blir sentralt fordi ”utvalget har vært opptatt av at det som opplæringen skal utrette og sette den enkelte i stand til, må tydelig beskrives” (NOU 2003:13). Fokuset på kompetanse medfører at man må beskrive hvilken kompetanse som skal utvikles, en tenkning som ble fremlagt i *Førsteklasses fra første klasse*. Her blir skillet mellom de norske og de internasjonale dokumentene tydelig. Weinert beskrev hvordan ferdigheter, som for eksempel lesing, kan gå fra å være kompetanse til å bli automatiserte ferdigheter. Diskusjonen om avanserte kompetanser, som nøkkelkompetanser og metakompetanse hos Weinert, begrunnes med kompetanse som forutsetning for videreutvikling mot et vellykket liv og et velfungerende samfunn. Kvalitetsutvalget fokuserer på kompetanser som kan beskrives og måles.

Skolens rolle som smeltedigel og fellesskapsfremmende institusjon blir betonet i utredningen. Utvalget er opptatt av at denne tradisjonen skal videreføres. Samtidig fører ambisjonen om tilpasset opplæring til et behov for å understreke at mangfoldet blir viktig. Tilpasset opplæring må nødvendigvis føre til en differensiering mellom elever, og dette kan kun gjøres gjennom å unngå enhetsskoleideologien og heller fokusere på at man ønsker mangfold. Slagordet skal være ”Kunnskap i fellesskap – mangfold og forskjellighet” (NOU 2003:13). Et viktig moment

for utvalget er at utdanningen gjennom tilpasset opplæringen bidrar til å utjevne forskjeller. Opplæringen skal bidra til en utjevning av forskjeller som er et resultat av sosial, økonomisk og etnisk bakgrunn – ikke forsterke dem.

Opplæringen skal ha et nasjonalt og internasjonalt perspektiv. Det innebærer at den norske grunnopplæringen på den ene siden må forholde seg til internasjonale tendenser. Utvalget foreslår at dagens karaktersystem erstattes med bokstavkarakterer fra A til F. På den andre siden skal grunnopplæringen også kunne fungere som en premissgiver for andre lands opplæring. Her ser vi en tilnærming til det store europeiske prosjektet, ledet av OECD, om å styrke og samordne europeisk utdanning. Et viktig ledd i denne strategien er å se utdanning og opplæring som grunnlag og utgangspunkt for livslang læring, et moment som utvalget også understreker. Her heter det at ”perspektivet livslang læring forutsetter at den enkelte blir seg bevist at læring forgår gjennom hele livet, i skole, i arbeidsliv, fritid, familieaktiviteter og frivillig arbeid” (NOU 2003:13). I dette perspektivet inngår også barnehagen som en del av opplæringssystemet. Tilnærmingen til det europeiske prosjektet blir begrenset, og de norske dokumentene foreslår kun formelle tilpasninger som for eksempel tilpasningen av gradssystemet.

I første rekke er begrepet om livslang læring knyttet til muligheten for samfunnsdeltagelse og sosial mobilitet. Skolen blir slik en del av et større opplæringssystem som starter i barnehagen og varer livet ut. Dette medfører at skolens ansvar blir noe annerledes enn det tradisjonelt har vært. Tradisjonelt har skolen vært en klart definert og på noen måter avgrenset opplæringsarena. Her legges det opp til at kravet om kunnskaps- og kompetansetilegnelse skal bli et prosjekt fra vugge til grav. Spørsmålet er om dette svekker eller styrker skolen som oppdragelsesagent. Det blir i større grad samfunnet som legger premissene for skolen, slik at skolens funksjon som motkultur svekkes. Dette punktet berøres i utredningen, og det henvises til de ulike interessene i utdanningspolitikken – det være seg juridiske, politiske, økonomiske, historiske og pedagogiske interessemotsetninger. Utvalget kobler disse til de globale trendene og medias sterke interesse for feltet.

Utdanningspolitikken både skaper og svarer på utfordringer i tiden. Det er en indre sammenheng, logikk og struktur mellom utdanningspolitikken og tilhørende nasjonale politikkområder som økonomi, sysselsetting, integrering, sosial, forskning, teknologi, kultur, familie og ungdom. Utviklingen av en kunnskapsøkonomi, globalisering og økt internasjonal konkurranse, har bidratt til å sette et skarpt søkelys på utdanningens innretning og kvalitet. (NOU 2003:14)

Utvalget utfordrer den tradisjonelle forståelsen av kunnskap som ”bestandighet” (NOU 2003:14) og legger hovedfokus på læringsarenaene. Dette kan ikke kalles nytenkning i forhold til kunnskapsbegrepet. Det kan synes som om en slik understreking er ment å bidra til at kunnskap settes inn i en bredere kontekst enn kun skolen. Dette gjøres gjennom begrepet ”nyskapende kunnskap” (NOU 2003:14). Her kobles begrepene om kunnskap og kompetanse sammen. Elevene skal inspireres og oppmuntres til å løse reelle oppgaver og skape reelle produkter. På denne måten skal kunnskap og kompetanse bidra til innovasjon og nyskaping.

Utredningene bruker et konstruktivistisk læringsbegrep, og aktiviteten er sentral. Det understrekes at læring ikke er en passiv, men en aktiv prosess. Dette får konsekvenser for hvordan undervisning forstås. Utvalget diskuterer tilnærmingen til aktiv læring som er dominerende i L97. Teorier om aktiv læring og tolkningen av læring som en aktiv prosess kan, ifølge utvalget, føre til at ”eleven går seg vill” (NOU 2003:14). Utvalget kommer med en kritikk av den norske skolens betoning av prosjektarbeid og gruppearbeid og hevder at svaret på Deweys *learning by doing* fort kan bli ”I do and I do – and I am more confused” (NOU 2003:14). Det refereres blant annet til Kirsti Klettes forskning (2003a) som viser at dagens læringsformer har medført at læreren i noen grad har abdisert. Utvalget fremhever at betoningen av ansvar for egen læring kan føre til at man kan ”miste fokus på et godt læringsutbytte dersom elever og lærere ikke tilstrekkelig har drøftet hva det [ansvar for egen læring] innebærer” (NOU 2003:16). De internasjonale dokumentene understreker prosjektarbeid og gruppearbeid som viktige virkemidler for læringen. I Kvalitetsutvalgets fremstilling kan det syntes som om ansvar for egen læring forstås som prosjektarbeid og gruppearbeid. En slik tolkning kan begrense lærernes mulighet for å velge ulike metoder i undervisningen.

Ifølge Kvalitetsutvalget må det, for at man skal kunne gi elevene ansvar for egen læring, i større grad arbeides målrettet for å øke elevenes motivasjon og læringsstrategier. Det viktige blir at elevene blir motivert for å lære gjennom en forståelse for at det arbeidet som gjøres på skolen fører til læring. Elevene må øves opp til å se sine egne læringsbehov. På denne måten kan elevene selv bidra til å muliggjøre differensiering og legge til rette for at undervisningen kan tilpasses den enkeltes behov. Utvalget fremhever viktigheten av at elevene lærer ulike læringsstrategier, fra tradisjonell pugging til mer refleksiv læring. Dette kan ses som en direkte kritikk av L97 som i større grad vektla at elevene ”skulle ha kjennskap til” (KUF

1996). Når Kvalitetsutvalget fokuserer på læring gjennom forståelse, bruker de en kognitiv tilnærming til læring.

Kapittel 2 i utredningen omhandler utvalgets forslag til en samlet og forsterket grunnopplæring. Forslagene deles i to hovedgrupper. For det første har utvalget ”konkrete forslag til endringer i fokus, organisering og innretning i grunnopplæringen” (NOU 2003:17). Fokus er den enkelte elevs læring, mestring og utvikling. Den andre hovedgruppen omhandler rammeverket for en kontinuerlig kvalitetsforbedring. ”Disse forslagene retter seg mot læreren som profesjon, skolen som organisasjon og grunnopplæringen som system og sikter mot å endre kulturer, bedre samhandling og heve kompetansen” (NOU 2003:17). En rekke grep foreslås, og flere av disse ble presentert i *Første klasser fra første klasse*. Jeg skal ikke gå inn i de enkelte punktene, men konsentrere denne gjennomgangen om kunnskaps- og kompetanseforståelsen i forslagene. I utredningen foreslås det, som tidligere nevnt, at man bruker begrepet basiskompetanse.

Basiskompetansen skal være ”gjennomgående i alle læreplaner på alle trinn og nivå” (NOU 2003:17). Som foreslått i *Førsteklasses fra første klasse*, skal resultat kvaliteten være hovedfokus. Utvalget fant det nødvendig å definere et sett kompetanser som representerer resultat kvaliteten. Det helhetlige læringsutbyttet representerer resultat kvaliteten og omfatter både kunnskaper, ferdigheter og holdninger. For å vurdere og måle resultat kvaliteten, ble det foreslått å innføre nasjonale prøver. Det er vanskelig å undersøke holdninger og kunnskaper kvantitativt, og utvalget valgte å fokusere på en del av den helhetlige kompetansen, det som omtales som basiskompetansen. Basiskompetansen består av:

- lese- og skriveferdigheter
- regneferdigheter og tallforståelse
- ferdigheter i engelsk
- digital kompetanse
- læringsstrategier og motivasjon (innsats og utholdenhet)
- sosial kompetanse

(NOU 2003:19)

Videre heter det at ”basiskompetanse uttrykkes gjennom egne kompetansemål i alle læreplaner for fag” og at ”fagkompetansen er en del av den helhetlige kompetansen” (NOU 2003:19).

Hovedutredningen begrunner fokuset på kompetanse i de siste tiårenes samfunnsendringer. Endringene karakteriseres som ”en prosess fra kunnskapssamfunnet gjennom informasjonssamfunnet og over til kompetansesamfunnet” (NOU 2003:33). Videre heter det at

[...]denne utviklingen har medført en økende forståelse av at bærende samfunnsverdier utvikles ikke primært gjennom ”boklig” kunnskap, men like mye gjennom evne og motivasjon til å skaffe seg ny informasjon, kunnskaper og ferdigheter gjennom ens egen livsstil og personlige handlinger. Anvendelsen av kompetansebegrepet vil derfor, langt på vei, være et logisk og naturlig resultat av denne utviklingen. (NOU 2003:33)

Dette sitatet knytter kompetansebegrepet til individets handlinger og livsstil. Det som omtales som bærende samfunnsverdier er ikke først og fremst skolekunnskap. Det handler i like stor grad om individets evner og motivasjon for å tilegne seg informasjon.

Kompetansesamfunnet avhenger, ifølge utvalget, av individer som søker ny kunnskap og lærer av hverandre. Læreplanens generelle del omtaler viktigheten av at elevene utvikler et verdsett som tilfører både individet og samfunnet en helhetlighet, som bidrar til at individer kan eksistere sammen. Utvalget betrakter det som skolens dannelsesmandat. Det skal videreføres i ny læreplan gjennom å beholde Generell del av L97. Samtidig er skolens rolle mer eksplisitt knyttet til økonomisk vekst enn tidligere: ”I tillegg til å være dannelsesinstitusjoner blir utdanningsinstitusjonene i økende grad betraktet som grunnlag for økonomisk vekst” (NOU 2003:33). Dette er ikke en ny tenkning rundt skolens mandat. Det som er nytt, er at skolen i større grad ansvarliggjøres i forhold til økonomiens kompetansebehov: ”I kompetanseøkonomien vil evnen til å utnytte kunnskapene, det vil si systemer for å spre kunnskapene til relevante mottakere og kultivere humankapitalen, være en viktig faktor for konkurranseevnen i en global økonomi” (NOU 2003:33).

Med disse betraktningene som grunnlag for forståelsen av samfunnets perspektiver i fremtid, hevder Kvalitetsutvalget at den viktigste ressursen vi har er det som omtales som humankapital. I et samfunn bygget på kompetanse betyr begrepet humankapital ”både yrkeslivs- og samfunnsverdier” (NOU 2003:33). Humankapital bygges opp gjennom alt fra



familieliv, skolegang, arbeidserfaring, uformell læring og samfunnsdeltagelse. Her kobles økonomisk vekst til demokratisk utvikling<sup>48</sup> gjennom følgende formulering: ”Mennesket i kompetansesamfunnet og i kompetanseøkonomien blir innenfor dette perspektivet betraktet som en viktig bidragsyter for en ønsket samfunnsutvikling og deltaker i den demokratiske debatten om samfunnsutviklingen” (NOU 2003:33).

Utvalgte knytter kompetanse sterkt opp mot økonomisk utvikling og betrakter den samlede befolkningens kompetanse som ”den viktigste enkeltfaktoren i et lands økonomiske yteevne” (NOU 2003:33). Gjennom å anvende begrepet om helhetlig kompetanse ønsker man å gi grunnopplæringen en ny og utvidet betydning. Et vesentlig moment for å gi grunnopplæringen en slik utvidet betydning er at man evner å spesifisere eller ”klargjøre hvilket innhold, hvilke kravspesifikasjoner og målsetninger som skal gjelde for basiskompetansen i de ulike livsfasene ” (NOU 2003:34). Her videreføres behovet for å fokusere på resultat kvaliteten. Dette fremheves i følgende formulering:

Et annet viktig perspektiv på kompetansesamfunnet vil være utvikling av humankapital gjennom livsvide læringsprosesser. Dette vil måtte innebære at skolens rolle som ”operatør” og viktigste premissleverandør for opplæring og kompetanseutvikling til en viss grad endres. Utvikling av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier vil kunne skje i minst like stor grad, og med like god resultat kvaliteten, gjennom andre læringsarenaer og utviklingsprosesser. Andre samfunnskrefter og miljøer vil stille krav til og sette trender for kompetansens innhold. (NOU 2003:34)

I dette sitatet kommer behovet for livslang læring klart til syne. Samtidig skal skolen som premissleverandør for kunnskapsutvikling i større grad påvirkes av ”andre samfunnskrefter og miljøer” (NOU 2003:34). Dette kan tolkes som om skolens innhold og resultatkrav flyttes ut fra den faglig-pedagogiske konteksten, mens andre fagområder får ny og større innflytelse. DeSeCo understreker, som jeg viste i kapittel 3, at en fruktbar tilnærming til kompetanse er at den er interdisiplinær og holistisk. Humankapitalteori er en av mange tilnærminger til kompetansekrav og kompetanseforståelse.

Kravene og innholdet i kompetansebegrepet har tradisjonelt vært definert av offentlige myndigheter og arbeidslivet. Utvalget mener å se en tendens til at frittstående miljøer i økende grad selv definerer hvilke krav som skal stilles til kompetanse. Dermed blir

---

<sup>48</sup> Dette er ikke et ukjent synspunkt. De fleste demokratiteoretikere vil hevde at økonomisk stabilitet og en viss velstand er avgjørende for demokratisk utvikling. Se for eksempel Dahl (2000).

tradisjonelle verdier som teknologi og kunnskap mindre verdsatt, til fordel for kommersielle egenskaper og verdier (NOU 2003:33). Dette legger et press på grunnopplæringen for å imøtekomme disse nye definisjonsleverandørene.

Det er flere spesifikke samfunnsendringer som blir trukket frem av Kvalitetsutvalget, og som påvirker utformingen og rammene for grunnopplæringen. Samfunnets kompleksitet, økte velstand og endrede familiestrukturer gir flere utviklingsmuligheter for barn og unge. Utvalget peker spesielt på overgangen fra skjebnesamfunn til valgsamfunn (NOU 2003:37). Dette er endringer som, ifølge utvalget, har ført til at befolkningen har endret holdninger og preferanser. For det første har samfunnet fått en mer individualistisk orientering. For det andre ser man at likhetsidealet står sterkt, men at det knyttes til belønning etter innsats. For det tredje ”betrakter [befolkningen] seg som kunder i samfunnet med høye krav og forventninger om å få sine rettigheter oppfylt” (NOU 2003:37). Kvalitetsutvalget understreker disse endringene gjennom følgende uttalelse:

Det kan hevdes at individet på godt og vondt i større grad kan betraktes som ansvarlig for sin egen utvikling gjennom de valgene som tas. Dette kan tilbakeføres til økt valgfrihet. Sett ut fra et slikt perspektiv er det moderne mennesket til en viss grad pålagt et livslangt prosjekt når det gjelder identitetsdannelse så vel som læringsløp. Utdanning og dannelse blir i denne sammenhengen et livslangt prosjekt. (NOU 2003:37)

I dette sitatet sier utvalget at individet selv, i større grad enn før, er ansvarlig for seg selv og sin fremtid. Identitetsdannelse knyttes til livslang læring og, som tidligere beskrevet, til kompetanse.

Gjennom bruk av nye begreper søker utvalget å ”fange opp og forstå opplæringens innhold på en hensiktsmessig og oppdatert måte” (NOU 2003:68). Utvalget ser begrepet kompetanse som fruktbart i denne sammenhengen og henviser til at man både nasjonalt og internasjonalt ser verdien av å fokusere på elevenes kompetanse. Kompetansebegrepet er nøkkelen til forståelse av fremtidens opplæring, og det er enighet om at det knytter seg helt spesielle kunnskaper, ferdigheter og holdninger til kompetansebegrepet. Dette er kompetanse som blir avgjørende for den enkeltes videre liv i kompetanse- og kunnskapssamfunnet. Tilegnelsen av kompetansen er ikke det viktigste, men evnen til å bruke tilegnet kompetanse i ulike sammenhenger. Kompetansebegrepet er ikke et endelig begrep, det skifter i tråd med samfunnets behov. Skiftende behov og etterspørsel gjør at kompetansen må være av en slik art at den kan brukes i nye og ulike sammenhenger (NOU 2003:68). Perrenoud (2001)

advarer mot denne forståelsen av kompetanse . Han understreker at kompetanse ikke må betraktes som en løsning på samfunnets behov der og da. Kompetanse må ses i et langsiktig perspektiv og som en nøkkel for individers tilgang til ulike sosiale felt. Kun på denne måten kan utdanning bidra til utjevning og sosial rettferdighet.

I utredningen argumenteres det for at læreplanen bygger på et helhetlig kompetansesyn, noe som kommer til uttrykk i det utdanningspolitiske prinsippet om ”å gi opplæringen et innhold som sikrer et felles nasjonalt kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag, oppfyller de nasjonale kompetansebehovene og gir et godt grunnlag for liv og arbeid, både i det norske og det internasjonale samfunnet” (NOU 2003:68). I de internasjonale forslagene tilsvarer et helhetlig kompetansesyn den interdisiplinære tilnærmingen til nøkkelkompetanser. Både sosial- og humankapital anses som sentrale for individets utvikling. Kvalitetsutvalget velger å ikke diskutere sosialkapital.

I utvalgets forståelse består kompetanse av tre komponenter: kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Disse tre utgjør den helhetlige kompetansen og uttrykkes i Generell del av L97 som det integrerte mennesket. L97 definerer helhetlig kompetanse som kunnskapskompetanse, metodekompetanse og sosial kompetanse. Denne kompetanseforståelsen deler ikke Kvalitetsutvalget. Utvalget henviser til evaluering av L97 og internasjonal forskning for å begrunne endringen. Det grunnleggende problemet innenfor norsk skole er ifølge utvalget at man ikke har fokusert på resultat kvalitet, men på prosess og struktur. I tillegg finner utvalget at det er grunn til å anta at kompetansebegrepet i stor grad har blitt styrt av et sett definerte metoder som skal føre eleven til målet. Kvalitetsutvalget ønsker å sette kompetansebegrepet i nærmere sammenheng med livslang læring. Videre begrunner man anvendelsen av kompetansebegrepet med at det ”åpner for en helhetlig tilnærming til all læringsaktivitet (formell så vel som uformell) der kunnskaper, ferdigheter, evner, kvalifikasjoner, potensial, holdninger og motivasjon kan inngå” (NOU 2003:70). Ved bruk av kompetansebegrepet er det mulig å ”dele inn ulike kompetanser som det spesielt skal fokuseres på” (NOU 2003:70). Gjennom en slik tilnærming kan man spesifisere hva som er spesielt viktig, slik at grunnopplæringen kan konsentreres om disse kompetansekategoriene.

Utredningen gir en kort presentasjon av internasjonale tilnærminger til kompetansebegrepet. Utvalget velger å forstå DeSeCo’s definisjon på kompetanse som: ”the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and non-cognitive

dimensions” (NOU 2003:70). De tre nøkkelkompetansene for et vellykket liv og et velfungerende samfunn nevnes også. Den kompetanseforståelsen som i størst grad får gjennomslag hos Kvalitetsutvalget, kan syntes å være ASEMs (Asia-Europe Meeting) tilnærming til begrepet<sup>49</sup>. I utredningen refereres det til rapporten fra ASEM som deler basiskompetanse inn i åtte nøkkelkompetanser. Den første nøkkelkompetansen er såkalte basisferdigheter: lese- og skriveferdigheter, regneferdigheter og vitenskaplig tenkemåte. De andre kompetansene er fremmedspråk, IKT-kyndighet, sosial og etisk kompetanse, entreprenørskap, å lære å lære og, som siste punkt, kulturell kompetanse (NOU 2003:70).

Kvalitetsutvalget fremhever at det er problemer knyttet til bruken av kompetansebegrepet. For det første er det vanskelig å bruke kompetanse som målkategori, fordi det er et begrep som er flertydig. For det andre er det utfordringer knyttet til å bestemme hva begrepet skal inneholde og hvordan det skal konkretiseres og operasjonaliseres i praksis. Til tross for disse problemene mener utvalget det vil være fruktbart å bruke begrepet: ”[det er] mye som taler for å anvende kompetansebegrepet om læringsutbyttet i norsk grunnopplæring” (NOU 2003:73). Kvalitetsutvalget velger altså å knytte kompetanse opp mot opplæringens resultat kvalitet, til tross for problemene med å operasjonalisere og konkretisere hva kompetanse er. Argumentasjonen for å beholde begrepet er at man tidligere har latt begreper som allmennkunnskaper og pensum bestemme undervisningen. Dette er begreper som ”kan karakteriseres av en forståelse av læringsinnhold som det boklige og teoretiske, og således ensidig og begrensende for prinsippet om utvikling av hele mennesket” (NOU 2003:74). Gjennom bruken av kompetansebegrepet tydeliggjøres det at mennesket trenger mer enn boklig kunnskap. På denne måten anerkjennes kunnskaper, ferdigheter og holdninger som utvikles i alle livets situasjoner, ikke kun i skolen. Dette underbygger prinsippet om livslang læring som grunnleggende for synet på utviklingen av hele mennesket og en helhetlig kompetanseforståelse.

Gjennom bruken av kompetansebegrepet er det mulig å differensiere ulike nivåer og områder i læringsinnholdet, og man kan finne frem til noen ferdigheter som er grunnleggende. Det vil være viktig for å sikre at elevene lærer det de skal. Det som skal være utgangspunkt for livslang læring. Gjennom utvikling av en ny læreplan må disse ferdighetene spesifiseres, og de må operasjonaliseres på en slik måte at resultat kvaliteten kan måles. Utvalget mener at den

---

<sup>49</sup> For en nærmere drøfting av dette, se for eksempel Berge (2007).

gjeldende læreplanen (L97) er en læreplan som betrakter ”alt som like viktig” (NOU 2003:74). Dermed blir det læreren som prioriterer hva som er viktig. For å løse dette problemet, forslår man å redusere antall målsetninger og heller spesifiserer noen kompetanseområder som skal være målsetning for grunnopplæringen. Begrunnelsen for dette er at evaluering av Reform 94/97 viser at

[...] det er behov for å avklare, oppdatere og presisere organiseringen av innholdet i opplæringen og den helhetlige kompetansen. Dette både for å styrke den felles begrepsforståelsen, operasjonaliseringen av denne, og eventuelt for å inkludere kompetanser med betydning for fremtiden. (NOU 2003:74)

For å sikre at elevene tilegner seg ”de nødvendige grunnleggende kunnskapene, ferdighetene og holdningene”, foreslås det at en ny læreplan bør ha et sterkere og mer gjennomgående fokus på kompetanse. Kompetanse forstås som det elevene lærer gjennom grunnopplæringen, og kompetanse defineres slik:

Kompetansebegrepet kan defineres som evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner – situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskap. (NOU 2003:76)

I dette sitatet defineres kompetanse som en omfattende evne som gjør individet i stand til å bruke sine ferdigheter og kunnskaper. Kompetansebegrepet har et *virksomhetsmål*; gjennom tilegnelse av kompetanse skal individet settes i stand til å bruke kunnskaper og ferdigheter både effektivt og kreativt. Samtidig knyttes kompetanse i like stor grad til holdninger og verdier, ved at kompetanse springer ut fra disse. Dette skiller seg fra DeSeCo som presiserer holdninger og verdier som kompetanser.

For å foreta en avklaring, oppdatering og presisering av innholdet i grunnopplæringen, velger utvalget å innføre begrepet om basiskompetanse. De foreslår at det utvikles egne kompetansemål for basiskompetanse, for på denne måten å beskrive eksakt hva det forventes at elevene skal lære. For å undersøke læringsutbyttet, foreslås det at man innfører nasjonale prøver i utvalgte fag.

Basiskompetansen som foreslås er, som allerede nevnt, delt inn i fem hovedgrupper: ”Lesing, skriving, regneferdigheter og tallforståelse inngår som en spesielt viktig del av den helhetlige kompetansen sammen med noen andre elementer innenfor en kjerne kalt basiskompetanse”

(NOU 2003:77). Sosial kompetanse er ifølge utredningen viktig for utvikling av medborgerskap eller, som det heter i meldingen, ”evne til medborgerskap” (NOU 2003:78). Videre heter det at medborgerskap er viktig fordi i ”[d]agens samfunn med en stadig større grad av servicebaserte næringer har denne kompetansen svært mye å si for den enkeltes mulighet på arbeidsmarkedet” (NOU 2003:78). Medborgerskap knyttes ikke til demokratisk ferdigheter, men til individuelle muligheter på arbeidsmarkedet.

Basiskompetanse og fagkompetanse er ikke identiske. Basiskompetanse går på tvers av fag og er ikke fagspesifikk. Basiskompetanse består av ferdigheter, kunnskaper og holdninger, mens fagkompetanser knyttes til spesifikke faget. Ved å innføre basiskompetansebegrepet kan man bruke fagkompetansen til å ivareta både kunnskaps-, ferdighets- og holdningsdimensjonen (NOU 2003:78). Utvalget mener at L97 i for stor grad skiller mellom kunnskaper og ferdigheter. Tar man utgangspunkt i at basiskompetanse også utvikles gjennom faglig fordypning, vil elevene få en mer adekvat kompetansetilnærming gjennom opplæringen (NOU 2003:78). Fagene representerer det etablerte, samtidig som faglig forankring gir mulighet for faglig nytenkning og innovasjon.

Den helhetlige kompetansen som skal utvikles gjennom grunnopplæringen og er utgangspunktet for livslang læring, består i denne tenkningen av fagkompetanse, læreplanens generelle del og basiskompetanse. Fagkompetansen kan dermed uttrykkes i målet for fagene, basiskompetansen går på tvers av fagene og kan også defineres, mens læreplanens generelle mål videreføres som det endelige målet for opplæringen. Dette endelige målet uttrykkes i begrepet om det integrerte mennesket. På denne måten skal den helhetlige kompetansen nedfelles i konkrete kompetansemål.

## **Oppsummering**

Gjennomgangen av *I første rekke* viser at målet for skolen først og fremst knyttes til elevenes fremtidige funksjon i arbeidslivet. Utredningen opererer med et skille mellom dannelse og utdanning, og demokrati og medborgerskap relateres til dannelsesdimensjonen. Denne dimensjonen ivaretas ved å beholde og videreføre Generell del fra L97 i den nye læreplanen. I innstillingen er kompetanse et viktig begrep som er tett sammenvevd med begrepet om resultat kvalitet. Individuell kompetanse består av tre komponenter: kunnskaper, ferdigheter

og holdninger. Utvalget skiller ikke mellom ulike kompetansenivåer, og kompetanse defineres som

[...] evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner – situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskap.” (NOU 2003:76)

Utredningen introduserer en rekke nye begreper som ikke har vært mye brukt tidligere i en utdanningskontekst. Eksempler på slike begreper er kompetansesamfunn, kompetanseøkonomi og kultivering av humankapital. Begrunnelsen for å innføre kompetansebegrepet er at man betrakter befolkningens kompetanse som den viktigste enkeltfaktoren i et lands økonomiske yteevne. Videre heter det at ”et viktig utdanningspolitisk prinsipp er å gi opplæringen et innhold som sikrer et felles nasjonalt kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag, oppfyller de nasjonale kompetansebehovene og gir et godt grunnlag for liv og arbeid, både i det norske og det internasjonale samfunnet” (NOU 2003:68). Begrunnelsen for at kompetanse skal brukes i forbindelse med skole og undervisning, eller i opplæringsarbeide, er at man kan vektlegge fokuset på resultat kvaliteten ved opplæringsvirksomheten. På denne måten kan elevene bruke de kunnskapene, ferdighetene og holdningene de har tilegnet seg gjennom grunnopplæringen i det videre livet. Videre mener utvalget at man må operere med såkalt basiskompetanse, og denne representerer målene for opplæringen. Gjennom fokus på basiskompetanse vil man kunne oppnå skolens målsetning om en helhetlig kompetanse.

Kvalitetsutvalgets innstilling er løsningsorientert og forsøker å sette skolens utfordringer på dagsordenen. Flere steder i utredningen henvises det til kritikken mot skolen. Fokuset på kunnskaps- og kvalitetsdimensjonen ved skolen står sentralt i utredningen. Kvalitetsutvalgets innstilling stiller seg solidarisk med Generell del av L97, samtidig som de individuelle aspektene ved skolen styrkes. Dette gjøres gjennom presiseringen av elevenes individuelle behov og ansvar for å få en utdanning. Med referanse til ideologien om kunnskapssamfunnet og livslang læring understrekes det individuelle og samfunnsmessige behovet for borgere som besitter grunnleggende kompetanser.

Kvalitetsutvalget viderefører noen hovedmomenter fra den sosialdemokratiske utdanningsdiskursen og relasjonstenkningen fra 1970-tallet, spesielt i synet på forholdet mellom lærer og elev. Andre momenter tilbakevises i Kvalitetsutvalgets innstillinger, og

enhetsbegrepet foreslås byttet ut med et begrep om mangfold. Utvalget tar til orde for en kvalitetsdiskurs der medborgerskap blir redusert til en dimensjon ved dannelse.

Medborgerskap knyttes ikke til kompetanse – slik som i de internasjonale dokumentene.

Kompetansediskursen i dokumentene fra Kvalitetsutvalget er svakt representert, i den forstand at kompetansebegrepet er uklart og ikke teoretisk og begrepsmessig fundert. I tillegg mangler det tverrfaglige perspektivet på skolens rolle i samfunnet.

#### **5.4 Stortingsmelding 30, Kultur for læring**

Kvalitetsutvalgets utredninger la grunnlaget for Stortingsmelding 30, *Kultur for læring* (UFD 2004). Kultur for læring er den tilråding som Utdannings- og forskningsdepartementet la frem for Stortinget 2. april 2005, med forslag om ny læreplan. Tilrådingen ble godkjent i statsråd samme dag.

Innledningsvis i meldingen understrekes skolens viktigste begrunnelse og samfunnsoppdrag:

Skolen er en institusjon som binder oss sammen. Den er felles. Den er forankret i fortiden og skal ruste oss for fremtiden. Den overfører kunnskap, kultur og verdier fra et slektsledd til det neste. Den skal fremme sosial mobilitet og sikre verdiskaping og velferd for alle.”  
(UFD 2004: 3)

Dette er en videreføring av den tradisjonelle oppfatningen av skolen som samfunnsoppdrager og kunnskapsinstitusjon. Skolen bidrar til å bygge et ønsket samfunn, samtidig som den enkelte elev dannes, utvikler sosial mestring og selvhjulpenhet (UFD 2004:3).

Meldingen understreker at skolens rolle og mandat må ha sitt utgangspunkt i samfunnet og samfunnets behov. Samtidig understreker meldingen hvordan samfunnets krav er endret, og behovet for at skolen utvikles slik at den kan møte disse kravene. Dette skal gjøres gjennom å skape en ny kultur for læring. Skolen skal bli en lærende organisasjon og målsetning skal være at skolen øker i kvalitet i alle ledd. Gjennom fokus på elevenes grunnleggende ferdigheter skal elevene få et fundament som er utgangspunktet for videre læring og utvikling. Skolen skal rustes for et større mangfold, og individualitet trekkes på denne måten frem. Gjennom individuelt tilpasset opplæring skal skolen bidra til den enkeltes utvikling, og



målene for opplæringen er formulert i kompetansemål for det som omtales som de grunnleggende ferdighetene.

Meldingen understreker at det er ønskelig med et systemskifte i skolen. Dette skiftet innebærer økt vektlegging av frihet, tillit og ansvar. Skolen skal bygge på et styringssystem som gjør det mulig å differensiere opplæringen og tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Organiseringen av arbeidet skal være preget av mer fleksible og varierte arbeidsmåter. Kjernen i systemskiftet innebærer et organisatorisk styringssystem som baserer seg på grunnprinsipper om klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat (UFD 2004:25).

I meldingen er det formuleringer som kan tolkes som et oppgjør med den skoleideologien som har vært bærende i enhetsskolen. Dette kommer til uttrykk blant annet i følgende utsagn:

Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring, ut fra deres egne forutsetninger og behov. Både ”teoritrotte” og ”teoritørste” elever skal møtes med respekt. Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring. Det krever holdningsendringer, men også kunnskap, kompetanse og muligheter for lærerne i det daglige arbeid. (UFD 2004:4)

Hovedlinjene i meldingen understreker følgende hovedpunkter: For det første er skolen i en ny tid. For det andre medfører den nye tiden at vi må ha et nytt fokus på elevenes grunnleggende ferdigheter, slik at de er rustet til å møte de nye kravene. For det tredje må opplæringen bli mer helhetlig. Denne helheten må ses i lys av betydningen av livslang læring. For det fjerde understrekes behovet for likeverdig og tilpasset opplæring og for det femte utvikling av kompetanse. I det følgende skal disse hovedpunktene utdypes.

Skolen i en ny tid. Meldingen vektlegger to trekk ved samfunnet som tilsier at skolen eksisterer og opererer i en ny tid. Her heter det at ”for det første har kunnskap fått økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen. For det andre opplever vi at det norske samfunnet blir stadig mer komplekst og mangfoldig” (UFD 2004:23). Meldingen henviser til at kunnskap er den største innsatsfaktoren i arbeidslivet, og at Statistisk sentralbyrå mener 80 % av nasjonalformuen består av menneskelige ressurser (UFD 2004:23). Kunnskapssamfunnet setter andre krav til organisasjoner – de må opptre mer fleksibelt og tilpasset de lokale behovene. Kunnskap er en ressurs som øker i verdi hvis den ”forvaltes og

foredles” (UFD 2004:23) på politisk nivå. Samtidig krever dette at den enkelte stadig må kunne imøtekomme arbeidslivets krav gjennom tilpasning og tilegnelse av ny kunnskap – det man kaller livslang læring.

Samfunnets og arbeidslivets krav setter nye krav til skolen som organisasjon. Her er det spesielt to ting som trekkes frem. For det første at skolen som organisasjon også må ha et fokus på personalets kompetanse og læring. Med andre ord må personalet hele tiden være kapable til å utvikle egen kunnskap og kompetanse. For det andre må man justere forventningene til den faglige bredden elevene skal opparbeide seg gjennom opplæringen. Kunnskapstilfanget er økende, og man kan ikke lenger forvente at elevene skal lære litt om alt på skolen. I stedet vil man ha økede forventninger til skolen som ”arena for tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje” (UFD 2004:23).

Det andre punktet som blir trukket frem i meldingen, er at samfunnet har et større mangfold enn tidligere. Norge er ikke lenger et homogent samfunn, og man ser et økende etnisk, religiøst og kulturelt mangfold. Skolen er en arena der elevene møter dette mangfoldet, og det understrekes i meldingen at likeverdet mellom ulike elever må styrkes. Gjennom skolen og opplæringen skal alle, uansett bakgrunn, få de samme mulighetene. Dette er i samsvar med tidligere læreplaners syn, for eksempel i L97 vektlegges utviklingen av toleranse, solidaritet og likeverd. I *Kultur for læring* fokuseres det på den enkeltes muligheter til å utvikle talenter og muligheter, og skolens mulighet for å utnytte mangfoldet som en ressurs.

Forutsetningene for å lykkes slik at skolen kan tilpasse seg de nye kravene, er at man har kompetente og engasjerte lærere, og at det nevnte systemskiftet, basert på frihet, tillit og ansvar, gjennomføres. For at dette skal kunne muliggjøres må skolen, ifølge meldingen, utvikle en kultur for læring. Her heter det at ”når skoleeiere, skoleledere og lærere har kunnskap om hva som bør videreføres, og denne kunnskapen brukes målrettet for å styrke kvaliteten i skole og fagopplæring, legges det nødvendige grunnlaget for en kultur for læring” (UFD 2004:27). Avgjørende for skolen er at man kan ”diagnostisere” virksomheten, både for skolen som helhet og for den enkelte elev. På den måten kan man gå aktivt inn og forbedre det som ikke er bra nok. Samtidig krever det at man kan kvantifisere arbeidet og viderefører vektliggingen av resultat kvaliteten, slik Kvalitetsutvalget har foreslått. Den nye kulturen for læring innebærer dermed at man er mer målorientert, at forventningene til faglig bredde reduseres og at man definerer et sett ferdigheter, eller kompetanser (jf. Kvalitetsutvalget), som

kan gjøres til gjenstand for evaluering. Bare på den måten kan man nå målsetningen om forbedring.

For å forbedre elevenes prestasjoner, må man undersøke innholdet i opplæringen. I *Kultur for læring* hevdes det at forventningene til den faglige bredden er urealistiske. I stedet for å lære litt om alt skal elevene nå tilegne seg ferdigheter, det Kvalitetsutvalget omtaler som basiskompetanse, som skal være et grunnlag for livslang læring. *Kultur for læring* peker på to områder som skal forbedres. Disse områdene ble det også pekt på i Kvalitetsutvalgets utredning og i evalueringen av Reform 94 og 97. For det første skal man innføre en prioritering av hva det er viktigst å lære, såkalt basiskompetanse. For det andre må læreplanene bli mindre omfattende og tydeligere. Utvalget velger derfor å foreslå at man utvikler mål for kompetanse som uttrykker hva elevene skal lære (UFD 2004:27).

Kompetansebegrepet er hentet fra Kompetanseberetningen. Her defineres kompetanse som evnen til å møte komplekse utfordringer. Den kompetansen som kreves avgjøres av oppgavene individet står overfor. Kompetanse ”er forstått som hva man gjør og får til i møte med denne utfordringen” (UFD 2004:31). Dette er en funksjonell forståelse av kompetansebegrepet slik det beskrives i DeSeCo. Jeg skal senere vise at kompetansebegrepet, slik det blir brukt i stortingsmeldingen, er forskjellig fra DeSeCo’s på en rekke viktige punkter.

Kompetansebegrepet, slik det beskrives og forstås i stortingsmeldingen, ”knytter kompetanse til det å kunne mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller det personlige plan” (UFD 2004:31). I en demokratiteoretisk tilnærming er dette interessant. Kompetanse knyttes her til en type helhetlig mestringsstrategi for å kunne fungere i samfunnet, med alle de krav som stilles til individet og samfunnslivet forstått i en bred kontekst.

I *Kultur for læring* har man valgt å bruke begrepet grunnleggende ferdigheter til fordel for basiskompetanse. Målet med grunnleggende ferdigheter er det samme som for basiskompetanse: ”alle elever skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. Det skal hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv” (UFD 2004:31). Departementet mener det er vanskelig å beskrive og avgrense

basiskompetanse og har derfor valgt å ”identifisere noen sentrale ferdigheter som er grunnleggende redskaper for læring og utvikling” (UFD 2004:31). De mest sentrale grunnleggende ferdighetene er ifølge meldingen:

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne lese
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy

(UFD 2004:32)

Med fare for å definere ferdigheter som et smalt og instrumentelt kunnskapssyn velger departementet å utdype det ferdighetsbegrepet de bruker. Det gjør de gjennom en kobling av grunnleggende ferdigheter og begrepet om dannelse:

I debatten om skolens rolle i samfunnet blir det av og til hevdet å være en konflikt mellom demokrati, dannelse og likeverd på den ene siden, og konkret kunnskap og ferdigheter på den andre siden. Elevene har imidlertid, etter departementets vurdering, behov for enkelte grunnleggende ferdigheter for at skolen skal kunne formidle kulturarven og gi elevene en god allmenndannelse. (UFD 2004:31)

Dette utsagnet følges opp gjennom en presisering av hvordan departementet tenker seg at grunnleggende ferdigheter og dannelse representerer en helhetlig størrelse. Departementet presiserer at man, for å oppnå demokratisk deltagelse, autonome individer og frihet, må bygge på ferdigheter på de fem utvalgte områdene. Hvis individet ikke tilegner seg disse ferdighetene, vil grunnlaget for selvstendig utvikling ikke være til stede. Forståelsen av demokrati og demokratisk kompetanse kommer til uttrykk gjennom formuleringen:

Demokrati innebærer at borgerne i et samfunn bestemmer hvilke politiske idealer samfunnet skal styres etter. For å kunne forstå og delta i den demokratiske debatten og den demokratiske utviklingen, har alle behov for denne typen grunnleggende ferdigheter. (UFD 2004:31)

Dette kan forstås som et oppgjør med den tradisjonelle pedagogikken og forståelsen av skolens mandat som understreker det brede kunnskapsbegrepet. Tradisjonelt har pedagogiske tolkninger av skolens demokratimandat hatt fokus på skolen som fellesskapsfremmende arena – ikke i så stor grad tilpasset den enkelte eller individualisert.

Departementet kommer med konkrete eksempler på autonome individers deltagelse i demokratiske prosesser og hevder at ”slike [grunnleggende] ferdigheter er også nødvendige for å kunne delta aktivt i den demokratiske utviklingen av samfunnet, for eksempel gjennom diskusjoner om bruk av petroleumsfondet eller fremtidens pensjonsordninger” (UFD 2004:31). Dette er spørsmål om fordeling og økonomisk bruk av samfunnets midler og kan ikke umiddelbart knyttes opp mot sentrale demokratiteoretiske diskusjonslinjer.

Demokratikonsepsjonen i *Kultur for læring* skiller seg i tillegg fra den konsepsjonen som presenteres i EDC og DeSeCo, ved å knytte det demokratiske direkte til kompetanse som grunnleggende ferdighet. DeSeCo knytter det demokratiske til overordnede kompetanser; det som omtales som nøkkelkompetanser og metakompetanser. Begrensingene ved fagspesifikke, smale kompetanser vil, i tråd med argumentasjon fra Weinert (2001), gjelde for de grunnleggende ferdighetene.

Allmenndannelse blir beskrevet som å ha innsikt i kompleksiteten i menneskelig eksistens, både det komplekse samværet mellom individer og mellom individer og samfunn. Meldingen hevder at ”skolens bidrag til allmenndannelsen skjer i hovedsak gjennom arbeidet med fagene i skolen” (UFD 2004:31-32). Gjennom arbeidet med fagene får elevene fordypning i det faglige grunnlaget, de lærer arbeidsmetoder og samarbeid. Departementet ser at skolen gir elevene både verdier og sosiale holdninger, men mener at dette er ferdigheter som ikke er mye verdt uten faglige ferdigheter:

Å tro at arbeidslivet bare handler om at ferdigheter skal brukes til produksjon, innebærer å redusere menneskets skapertrang og behov for å være en del av fellesskapet. Å tro at dannelse bare er en del av privatlivet, er å nedvurdere arbeidslivet og det komplekse i å være menneske i forskjellige sosiale sammenhenger. Og det å tro at grunnleggende ferdigheter bare er til nytte i arbeidslivet, innebærer en nedvurdering av det sivile samfunn. Allmenndannelse er nødvendig i tilegnelse og bruk av ferdigheter, og ferdigheter er et nødvendig element i allmenndannelse. (UFD 2004:31-32)

I dette sitatet hevder departementet at dannelse er avhengig av faglige ferdigheter fordi dannelse ikke kun er en del av privatsfæren. Dette kan leses som en kritikk av tidligere læreplaner eller rådende pedagogiske og filosofiske betraktninger. Dette er et viktig punkt i *Kultur for læring* fordi det peker mot en forståelse av skillet mellom det private og det offentlige og mellom dannelse og grunnleggende ferdigheter. Samtidig er dannelsesbegrepet i større grad individualisert i *Kultur for læring* gjennom å knytte det til tilpasset opplæring og

den enkeltes mulighet for å utvikle sine grunnleggende ferdigheter. Dannelse og demokratisering knyttes i sitatet over ikke opp mot kompetanser, men mot ferdigheter.

Meldingen knytter forbindelsen mellom dannelse og grunnleggende ferdigheter til begrepet *literacy*. De grunnleggende ferdighetene, slik de beskrives av departementet, tilsvarer *literacy*-begrepet. *Literacy*-begrepet favner bredt. Man skal ikke bare kunne lese, man skal også kunne identifisere, forstå, tolke og kreere (UFD 2004:33). På dette grunnlaget har man definert gjennomgående mål for ferdigheter på ulike nivåer. De er som følger (UFD 2004: 33-34):

- Å kunne lese og kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig er evnen til å uttrykke og fortolke tanker, følelser og fakta i både skriftlig og muntlig form (lytte, snakke, lese og skrive) og kunne bruke språket i et bredt spekter av sosiale sammenhenger: i skole og i arbeid, i hjem og i fritid.
- Å kunne regne og vise tallforståelse er evnen til å bruke addisjon, subtraksjon, multiplikasjon, divisjon og forholdstall for å løse et bredt spekter av oppgaver og utfordringer i både daglige og faglige situasjoner. Det samme gjelder å kunne se og tolke mønstre og grafer
- Å bruke digitale verktøy vil si å kunne bruke og hente frem, lagre, skape, presentere, vurdere og utveksle informasjon.

For å utvikle en grunnopplæring som utvikler elevenes grunnleggende ferdigheter, blir altså ikke innholdet i opplæringen det viktigste, men at elevene tilegner seg ferdigheter og kompetanse på en slik måte at de kan tilnærme seg ulike problemstillinger. Her følger meldingen opp Kvalitetsutvalget som hevder at struktur og prosesskvaliteten kun kan gi begrenset informasjon om måloppnåelse. Gjennom å utvikle læreplaner som fokuserer på elevenes *literacy* og grunnleggende ferdigheter, utvikler elevene kognitive og mentale verktøy som kan brukes på ulike utfordringer, både spesifikke og faglige i tillegg til generelle og sosiale.

For å sikre måloppnåelse må man, ifølge departementet, utvikle et rammeverk for kvalitet i skolen. Dette rammeverket skal være en formulering av ”grunnleggende prinsipper og krav som skal prege og forplikte alle skoler og opplæringssteder” (UFD 2004:36). Det argumenteres for at det ikke er motsetning mellom faglig utvikling og sosial utvikling, inkludert dannelse, og at skolen må pålegges et rammeverk. Departementet velger å

videreføre Generell del av L97 som et manifest for skolens målsetning, men erstatter den såkalte ”broen” med generelle punkter som setter krav til skolen (Læringsplakaten). Mens broen i stor grad definerte både prosess og struktur i opplæringen, vil departementet vektlegge frihet, ansvar og tillit. Dette for å fristille den enkelte skoleeier slik at planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen blir et valg som skoleeier og skolen selv tar.

Rammeverket for kvalitet i skolen het i tidligere dokumenter Skoleplakaten, men har i Kunnskapsløftsdokumentene blitt kalt Læringsplakaten. Læringsplakaten består av 10 punkter, og disse er formulert som imperativer til skolen og lærebedriften:

Skolen og lærebedriften skal:

- gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter
- stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet
- stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning
- stimulere elevene i deres personlige utvikling, i å utvikle sosial kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltagelse
- legge til rette for at elevene kan foreta bevisste valg av utdanning og fremtidig arbeid
- bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge
- stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse
- fremme differensiert opplæring og varierte arbeidsmåter
- sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring
- legge til rette for at foresatte og lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte (UFD 2004:36)

Dette er et rammeverk som definerer både de faglige og sosiale aspektene elevene skal tilegne seg gjennom grunnopplæringen, og danner grunnlaget for at skole skal kunne utvikle seg som lærende organisasjon. Læringsplakaten tydeliggjør skoleeierens forpliktelser:

Klarere forpliktelser gjør det lettere for de ansvarlige å vurdere i hvilken grad dette ivaretas på den enkelte skole og lærebedrift. Det vil også bli enklere å kartlegge utfordringer og utviklingsbehov. Ved at slike grunnleggende prinsipper nedfelles i forskrift, blir de også gjenstand for statlig tilsyn. (UFD 2004:37)

Denne formuleringen artikulere mye av kjernen i bakgrunnen for ny læreplan, nemlig en ny kultur for læring. Skolen har klare forpliktelser som skal ivareta. Skolens virksomhet, for eksempel elevenes læringsutbytte, skal undersøkes og kartlegges. Skoleeier er ansvarlig for at virksomheten drives i tråd med læreplanen og ansvarliggjøres overfor staten.

## **Oppsummering**

På samme måte som i Kvalitetsutvalgets innstilling er utgangspunktet for stortingsmeldingen at det er mye bra ved norsk skole, men at en rekke grunnleggende momenter må forbedres. Meldingen varsler et systemskifte i skolen. Skiftet skal føre til at de impliserte i grunnopplæringen utvikler en kultur for læring. Gjennom å gi skolene ansvar, frihet og tillit skal rammeverket for kvalitetskravene som stilles til skolene opprettholdes. Man velger å gå bort fra skolens brede kunnskapstilnærming og heller konsentrere grunnopplæringen om fem definerte områder for grunnleggende ferdigheter. Det gjennomføres strukturelle endringer gjennom innføring av ny læreplan, samtidig åpner man for at skolene selv definerer de prosessuelle aspektene ved sin opplæring. Skolene ansvarliggjøres i forhold til resultat kvaliteten, blant annet gjennom innføring av nasjonale prøver.

Dannelsesaspektet ved opplæringens samfunnsmandat betraktes i større grad enn tidligere som tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, og dannelse blir i større grad betraktet som et individualisert prosjekt. Det demokratiske aspektet knyttes til denne individualiseringen. Det er et fokus på at elevene skal kunne utvikle evne til refleksjon over egen læring og egne muligheter.

I *Kultur for læring* vektlegges ferdigheter fremfor kompetanse. Kompetansetilnærmingen er tydeligst i koblingen mellom *literacy* og ferdigheter. Diskusjonen om hva kompetanse er, eller skal forstås som, er mangelfull – sammenlignet med de internasjonale prosjektene. Den primære målsetningen som defineres for skolen er økt kvalitet. Det skal skapes en kultur for læring gjennom ansvarlighet (accountability) i alle ledd.

De internasjonale dokumentene begrunner og legitimerer skolens virksomhet som en demokratisk praksisarena. De norske dokumentene gir økonomiske argumenter for å reformere skolen. Sosialkapital er ikke vektlagt i de nasjonale dokumentene. I stedet får



humankapital en overordnet rolle og blir den sentrale målsetningen for skolen. På samme måte som Kvalitetsutvalget fører stortingsmeldingen en kvalitetsdiskurs.

## 5.5 Kunnskapsløftet

Resultatet av det forarbeidet som ble gjort for en ny skolereform, er læreplanen Kunnskapsløftet som ble implementert i den norske skolen i august 2006. Kunnskapsløftet er delt inn i tre deler: Generell del (videreført fra L97), Prinsipper for opplæringen og Læreplaner for fag. Jeg skal ikke redegjøre for sistnevnte, men gi en kort beskrivelse av Generell del og Prinsipper for opplæringen (UFD 2005).

### Generell del

Generell del er videreført fra L97 og utdyper formålsparagrafen for skolen. Her beskrives og defineres skolens samfunnsoppdrag. Delen er på 20 sider. Den starter med en innledning som beskriver skolens målsetning. Deretter beskrives seks dimensjoner ved individets liv og eksistens som til sammen legger grunnlaget for det integrerte menneske: det meningssøkende menneske<sup>50</sup>, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske og det miljøbevisste menneske.

Generell del er et dokument som beskriver et samfunn tuftet på fellesskap. Grunnlaget for skolen skal bygge på kristne og humanistiske verdier. Individets identitet skal utvikles på grunnlag av den kulturelle arven som beskrives som nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer (UFD 2005:5). Generell del beskriver individets forpliktelser og rettigheter

---

<sup>50</sup> Det meningssøkende mennesket, 2 sider. Omhandler to punkter: kristne og humanistiske verdier, kulturarv og identitet. Det meningssøkende mennesket, 2 sider. Omhandler to punkter: kristne og humanistiske verdier, kulturarv og identitet.

Det skapende menneske, 3 sider. Omhandler fire punkter: kreative evner, tre tradisjoner, kritisk sans og skjønn, vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev.

Det arbeidende menneske, den lengste beskrivelsen, 5 sider. Omhandler ni punkter: teknologi og kultur, læring og arbeid, undervisning og egen læring, fra det ukjente til det kjente, tilpasset opplæring, allsidig utvikling av alle, læreren og veilederens rolle, formidlingsevne og aktiv læring, læring som lagarbeid.

Det allmenndannede menneske, 2 sider. Omhandler tre punkter: konkret kunnskap og helhetlige referanserammer, felles forståelse i et spesialisert samfunn, internasjonalisering og tradisjonskunnskap.

Det samarbeidende menneske, 2 sider. Omhandler en sammensatt ungdomskultur, plikter og ansvar, livskunnskap fra fellesskapet i skolen og opplæringen, et bredt læringsmiljø: elevkultur, foreldredeltagelse og lokalsamfunn.

Det miljøbevisste mennesker, 2 sider. Omhandler: naturfag, økologi og etikk; menneske, miljø og interessekonflikt; naturglede

samt de dyder som skal utvikles gjennom skolen. Sluttmålet for opplæringen er at individet skal utvikle seg på en måte som kommer fellesskapet til gode. Videre skal skolen fostre til menneskelighet.

Den Generelle delen av læreplanen bygger på ideologien om enhetsskolen. Understrekingen av felles referanserammer og kulturell identitet gjør at Generell del kan leses som et dokument bygget på en ideologi som har kommunitaristiske trekk. Samtidig understrekes arbeidslivets behov, noe som gjør at Generell del også har et islett av en markedsøkonomisk tilpasning.

### **Prinsipper for opplæringen**

Prinsippene for opplæringen skal tydeliggjøre skoleeieres ansvar for opplæringen. Her heter det innledningsvis: ”Prinsipper for opplæringen skal inngå i grunnlaget for å videreutvikle kvaliteten i grunnopplæringen og for systematisk vurdering av skole og lærebedrift” (UFD 2005:31). Skolens og lærebedriftens ansvar presenteres i 11 punkter som til sammen utgjør Læringsplakaten:

Skolen og lærebedriften skal:

- gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre
- stimulerer elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet
- stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning
- stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltagelse
- legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid
- fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter
- stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse
- bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige lærere og som forbilder for barn og unge
- sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring

- legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldre/foresattes medansvar i skolen
- legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte

(UFD 2005:31-32)

Punkt 1-6 og 8 kan knyttes opp mot Generell del og opplæringsloven. Punkt 7, 9 og 10 er relevante i forhold til opplæringsloven, mens det siste punktet ikke kan knyttes til verken Generell del eller opplæringsloven. Læringsplakaten er et ekstrakt av de viktigste punktene fra Generell del og opplæringsloven. Det er disse punktene som spesielt skal styrkes og ivaretas gjennom ny skolereform. Medborgeraspektet tilsier at elevene skal utvikle ”evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” (UFD 2005: 31). Videre skal det tilrettelegges for elevmedvirkning for at elevene skal kunne ta bevisste verdivalg og valg av fremtidig utdanning og arbeid. Det sies ikke noe om hvordan undervisningen skal bidra til dette, med unntak av at det skal tilrettelegges for det. Medborgerforståelsen fremstår som forholdsvis nøytral og passiv, og det er individets negative rettigheter som presiseres i disse punktene.

Etter den punktvisse Læringsplakaten utdypes syv emner: sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, lærerens kompetanse og rolle, samarbeid med hjemmet og samarbeid med lokalsamfunnet. To av disse synes særlig relevante for demokratioppdraget: sosial og kulturell kompetanse og elevmedvirkning.

Utviklingen av sosial kompetanse knyttes i teksten til skolens verdigrunnlag og en bred kulturforståelse. Disse komponentene legger grunnlaget for ”et læringsfelleskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres” (UFD 2005:32). Ved å anerkjenne og respektere mangfold åpnes det ”...for samarbeid, dialog og meningsbrytinger. Elevene får delta i demokratiske prosesser og kan slik utvikle demokratisk sinnelag og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn” (UFD 2005:32). I dette sitatet understrekes mangfoldet. I intervjuet med Bergesen, som jeg kommer tilbake til, er det klart at han betrakter mangfold som en motsetning til enhet.

Videre heter det at sosial kompetanse utvikles ved å tilrettelegge for at elevene gjennom fagene og ”i virksomheten ellers” (UFD 2005:32) får øve seg i konflikthåndtering og

samarbeid. Individets forpliktelser understrekes når det står at elevene ”skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger” (UFD 2005:32). Dette utsagnet representerer det liberale fokuset på individets ansvar for egen utvikling.

Det gis ingen konkrete anbefalinger når det gjelder hvordan ambisjonen om utvikling av sosial kompetanse skal realiseres. Med henvisning til konstruksjonen av fagplaner som skal inkludere grunnleggende ferdigheter, kan vi konkludere at det her er snakk om en kognitiv tilnærming til demokratisk medborgerskap. Dette tydeliggjøres under emnet elevmedvirkning.

Utviklingen av demokratisk medborgerskap gjennom elevmedvirkning skjer ifølge læreplanen ved at elevene gjennom opplæringen utvikler ”kunnskaper om demokratiske prinsipper og institusjoner” (UFD 2005:32). Dette er læring om demokrati. Videre heter det at ”skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltagelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltagelse i representative organer” (UFD 2005:33). Dette er læring om og til det representative demokratiet.

Elevmedvirkning forstås som

(...) deltagelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring. (UFD 2005:33)

Elevmedvirkning knyttes i sitatet opp til læring og motivasjon, og det vitner om en kognitiv tilnærming.

Prinsipper for opplæringen knyttes direkte til fagplanene og presiserer skolens samfunnsoppdrag og ansvar. Prinsippene for opplæringen er dermed i praksis veiledende for skolens virksomhet. De er mer konkretiserte enn formuleringene i Generell del.

Konkretiseringen, og det at prinsippene knyttes direkte til fagplanen, kan føre til at Generell del ikke har samme funksjon som den hadde i den forrige læreplanen.

## **5.6 Avsluttende bemerkning**

Jeg har vist at de norske dokumentene bygger på andre forutsetninger enn de internasjonale. I de norske styringsdokumentene er det problemstillinger knyttet til kvalitet som fremheves som viktige. Det er få konkrete henvisninger til demokratisering og medborgerskap. Det som kan relateres til denne problematikken, tar utgangspunkt i læring om demokrati – ikke læring til demokrati.

Begrunnelsen og legitimeringen for prioriteringene i de norske dokumentene er evidensbasert og ikke normativ. Det er ingen politisk diskurs som føres, men en kvalitetsdiskurs som begrunnes gjennom evidens.



## 6. Medborgerbegrepet og en del sentrale politiske og faglige aktører – intervjuanalyse

### 6.1 Innledning

I de foregående kapitlene har jeg beskrevet hvordan internasjonale styringsdokumenter gir anbefalinger som skal fremme demokratisk medborgerskap gjennom skole og utdanning. Anbefalingene tar utgangspunkt i teorien om nøkkelkompetanser som grunnlaget for elevenes faglige og demokratiske utvikling. I de internasjonale styringsdokumentene er balansen mellom sosialkapital og humankapital sentral, og disse to kapitalformene legger grunnlaget for individets kompetanser.

Kompetansebegrepet i de norske og de internasjonale dokumentene bygger på ulike kompetanseforståelser. I de internasjonale dokumentene legitimeres kompetanse gjennom en bred medborgerforståelse som forutsetter både sosialkapital og humankapital. I de norske dokumentene begrunnes behovet for styrket kompetanse først og fremst med behovet for styrket humankapital.

I kapittel 4 beskrev jeg noe av den empiriske informasjonen som foreligger om situasjonen i den norske skolen. Forskningen tyder på at elevenes læring i økende grad individualiseres og privatiseres. Som sosial arena karakteriseres skolen som en god plass å være, men også en plass der det er mye uro og bråk. Enkelte kritikere forklarer situasjonen i skolen med at kunnskapsdimensjonen i skolen er svekket, og at det er skolens sosiale oppdrag som i størst grad vektlegges.

I dette kapitlet skal jeg vise hvordan kritikken mot skolen og utfordringene med å styrke kunnskapsdimensjonen er søkt håndtert i den nye læreplanen. Jeg har intervjuet flere aktører som var sentrale i utformingen av skolereformen. Hensikten med intervjuene har vært å undersøke hvordan disse personene artikulere situasjonen i den norske skolen, forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og dannelse og skolens samfunnsoppdrag. På den måten kan eventuelle spenninger i reformprosessen belyses. Jeg har tidligere i avhandlingen beskrevet læreplanen som et politisk kompromiss. I kapittel 4 beskrev jeg de norske grunnlagsdokumentene og viste at det er flere begreper som kan gis ulikt innhold eller forstås

på ulike måter. Eksempler på slike begreper er grunnleggende ferdigheter, dannelse, allmenndannelse, enhet og mangfold. Gjennom intervjuene søker jeg å få belyst disse spenningene.

Innledningsvis redegjør jeg for sentrale prioriteringer i denne delen av undersøkelsen. Jeg begrunner hvordan jeg valgte ut hvem som skulle intervjues, hvorfor ikke alle presenteres her og hvordan intervjudataene er organisert.

### **Intervju – begrunnelse for å intervju**

Det er flere grunner til å intervju aktører som var sentrale i utformingen av læreplanreformen. I kapittel 1 diskuterte jeg styringsdokumentenes begrensede informasjonsverdi når det gjaldt å finne ”spor” av ideologi. Siden læreplandokumentene er konsensusdokumenter vil innholdet i disse dokumentene gi informasjon om den brede enigheten om skolens samfunnsoppdrag. Gjennom intervjuene kan ulike spenningsforhold i prosessen bli belyst.

Under intervjuene forsøkte jeg å få mer informasjon om begrunnelsen for reformen og hvilke tanker og refleksjoner sentrale formgivere hadde om dette. På det tidspunktet jeg gjorde intervjuene, med unntak av Clemet, var reformarbeidet ikke ferdig. Resultatene fra PISA og TIMSS var offentliggjorte, og diskusjonen om hva som kunne gjøres bedre i organiseringen av den norske skolen preget norske aviser og debatter på radio og TV. Løsningsforslagene var mange, blant annet lå det ulike utkast til fagplaner for de forskjellige fagene tilgjengelig på Internett.

Det var aktører i offentligheten som hevdet at reformen kunne forstås som en nyliberalistisk reform (se for eksempel Løvlie 2004; Telhaug 2005). Kristin Clemet uttalte flere ganger at det ikke var en politisk reform, men en nødvendig reform som det var tverrpolitisk enighet om. Det ideologiske grunnlaget for reformen er et aspekt jeg ønsket å undersøke og belyse gjennom intervjuene.

En annen begrunnelse for å intervju aktørene var muligheten for å undersøke i hvilken grad intervjuobjektene ville referere til de internasjonale styringsdokumentene i sine samtaler med



meg. Dette sjekket jeg gjennom å spørre om forholdet mellom demokratisering og utdanning. Jeg var spesielt interessert i forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og dannelse.

## Utvalg

Før jeg utarbeidet intervjuguide, foretok jeg en utvelgning av hvem jeg ønsket å intervju. Denne utvelgelsen skjedde på grunnlag av ulike faktorer. Jeg ønsket å intervju noen som satt med politisk makt, noen fra byråkratiet og noen som hadde arbeidet med fagplaner. På den måten kunne eventuelle maktkamper eller spenninger under prosessen bli belyst. Jeg var interessert i om de ulike aktørene hadde ulike tilnærminger til målsetningen med reformen, om de artikulerte skolens samfunnsoppdrag likt eller ulikt og om noen av gruppene i større grad forholdt seg til de internasjonale dimensjonene enn andre. På grunnlag av disse kriteriene gjorde jeg følgende utvalg:

- Politikere:

Helge Ole Bergesen, statssekretær i Utdanningsdepartementet

Petter Skarheim, sekretariatsleder for Kvalitetsutvalget, direktør for Utdanningsdirektoratet

Kristin Clemet, utdanningsminister

Astrid Søgne, utdanningsdirektør i Oslo

- Byråkrater:

Arild Thorbjørnsen, tidligere ansatt i Læringscenteret, nå Utdanningsdepartementet

Knut Alfarnes, Utdanningsdepartementet

- Fagpersoner:

Rolf Mikkelsen, fagplangruppen for geografi, prosjektleder for den norske delen av Civicundersøkelsen, amanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo

Laila Aase, leder for norskgruppen, amanuensis ved Nordisk institutt, Universitetet i Bergen

Ved å intervju disse personene håpet jeg å få breddekunnskap om feltet, og at ulike perspektiver ville kunne synliggjøres. Videre ønsket jeg å få innsyn i hvordan de ulike gruppene arbeidet med reformen.

Av disse intervjuobjektene har jeg valgt ut fire som vil bli brukt her: Bergesen, Søgner, Aase og Clemet. Grunnen til at jeg ikke inkluderer alle åtte, men heller fokuserer på noen intervjuer, er at disse fire gir tilstrekkelig informasjon om de aspektene jeg ønsker å belyse i avhandlingen. Samtidig gir likheter og forskjeller ved disse intervjuene informasjon om dragkampene i reformarbeidet.

## **Intervjuguide**

De fire intervjuobjektene har ikke fått identiske spørsmål. Intervjuene er ustrukturerte og temaorienterte. Jeg ønsket å få informasjon om den individuelle forståelsen av arbeidet som var gjort, og prioriteringene i læreplanen. Derfor valgte jeg å følge opp intervjupersonenes utsagn slik at intervjuene, i den grad det var mulig, ble en samtale mellom meg og intervjupersonen (se vedlegg).

Temaene som er valgt, varierer til en viss grad avhengig av kategoriene (politiker, byråkrat, faggruppe), slik at noen aspekter blir bedre belyst i forhold til relevansen for intervjupersonen. De temaene som er felles for alle intervjuene, er personlig oppfatning av innflytelse på reformarbeidet, skolens samfunnsoppdrag og forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og dannelse. Alle intervjuguidene var ferdig utarbeidet før intervjuet, men ble ikke gjort kjent for intervjuobjektene før selve intervjuet. Alle fikk en e-post med en kort beskrivelse av avhandlingen og en presentasjon av meg og hvor jeg arbeidet.

## **”Midt på scene”-intervjuer**

Felles for de refererte intervjuene er at jeg intervjuet personer som er velutdannete og tilsynelatende komfortable med å snakke om det de arbeider med. Alle intervjupersonene har erfaringer med å delta i offentligheten, både i form av å ha forfattet offentlig publiserte kronikker, fremført politiske taler, publisert bøker og lignende. Intervjuobjektene er maktpersoner og har mye erfaring med å bli utfordret på emner de har arbeidet mye med, på grunnlag av ideologisk eller faglig overbevisning.

Intervjuobjektene har en definert status og erfaring med å spille den sosiale rollen som denne statusen innebærer. Personens status setter rammer for oppførselen, og intervjuobjektene har en rolle som spilles ut i intervjuet. Goffman (1992) betegner utøvelse av ”den sosiale rollen” som en opptreden og bruker en analogi til livet som en scene. De fysiske tingene som omgir

individet, gir Goffman betegnelsen ”kulisser”. Innenfor disse kulissene opptrer individet. Individets opptreden omtales som ”fasade”, og en viktig del av presentasjonen av seg selv er ”inntrykkskontroll” (Goffman 1992:141-172). Noen situasjoner utspiller seg på scenen, midt på scenen, mens andre foregår i eller bak kulissene (Goffman 1992:92-118). Denne måten å betrakte sosial interaksjon på kan overføres til intervjusituasjonen. Alle intervjuene jeg foretok er midt på scenen. Hva som har foregått bak scenen av maktkamper, forhandlinger, uenighet og lignende, får jeg ikke innblikk i. Felles for alle intervjuobjektene er at de spiller en rolle, på scenen, med meg som tilskuer. Alle driver inntrykkskontroll og i noen av intervjuene er dette mer synlig enn i andre, noe jeg kommer tilbake til.

I det følgende presenteres intervjuene i denne rekkefølgen: Bergesen, Søgnen, Aase og Clemet.

## 6.2 Helge Ole Bergesen

Intervjuet med statssekretær Helge Ole Bergesen<sup>51</sup> ble gjennomført på hans kontor i Utdanningsdepartementet (nå Kunnskapsdepartementet) 21. desember 2004<sup>52</sup>.

Mitt inntrykk var at statssekretæren fremsto som en sentral arkitekt i utformingen av skolereformen. Han uttrykte høye ambisjoner for reformen og var kritisk til den eksisterende læreplanen, den såkalte L97. Han skrev kronikker, deltok i debatter og på konferanser og var en synlig deltager i den offentlige diskusjonen om skolen. Dette inntrykket har senere blitt forsterket og ble i stor grad bekreftet etter at han gikk av som statssekretær. Da skrev han boken *Kampen om Kunnskapsskolen* (Bergesen 2006). I denne boken tar han et oppgjør med sine politiske motstandere og ulike pedagogiske miljøer.

---

<sup>51</sup> Bergesen er statsviter. Han har bakgrunn som forsker og arbeider i dag som forskningsdirektør ved Universitetet i Stavanger. Han har forelest ved Handelshøyskolen BI og Universitetet i Oslo. I tillegg har han arbeidet som universitetslektor ved Universitetet i Odense, Danmark. Bergesen var i en årrekke forsker ved Fridtjof Nansens Institutt og har vært redaktør for *Green Global Yearbook*.

<sup>52</sup> I tillegg til statssekretæren var en ung mann til stede. Han ble presentert som praktikant og overvar intervjuet uten å delta. Jeg hadde en avtale med Bergesen om at intervjuets varighet skulle være 60 minutter. Da jeg ankom kontoret til Bergesen ble jeg mottatt på forværelset. Sekretæren til Bergesen informerte meg om at Bergesen hadde viktige møter etter samtalen med meg, og at de hadde blitt nødt til å redusere tiden jeg fikk til rådighet med 30 minutter. Dette reduserte intervjutiden fra 60 til 30 minutter. I tillegg måtte jeg vente 5 minutter etter avtalt tid, så totalt fikk jeg 25 minutter med Bergesen. Konsekvensen var at en del av de spørsmålene som var formulert i intervjuguiden måtte velges bort. Intervjutranskripsjonen bærer preg av dette, blant annet fordi spørsmålene og tematikken var tenkt presentert suksessivt.

Intervjuet ble innledet ved at jeg spurte Bergesen om hvilken innflytelse på, og rolle i, reformarbeidet han hadde hatt. Til dette svarte Bergesen:

Ja, jeg har jo vært med på hele prosessen. Som en del av den politiske ledelsen her i departementet, og siden veldig mange av avgjørelsene her er politiske, så er det klart at jeg har hatt en vesentlig innflytelse på reformen.

På spørsmål om skolens rolle i samfunnet sier Bergesen:

Som jeg har understreket i stortingsmeldingen, så er jo skolen den aller viktigste fellesarenaen i samfunnet, for det er så mange andre fellesarenaer som har blitt fragmentert. [...] Skolen både som en verdiformidler for en generasjon til den neste, og også skolen som tradisjonsbærer, og skolen som sosial og kulturell møteplass blir viktigere og viktigere, som en følge av større og større mangfold, og større spenninger i samfunnet omkring. Men det betyr selvfølgelig at det blir vanskeligere for skolen å fylle den oppgaven i et mer og mer mangfoldig samfunn.

Stortingsmeldingen er et fellesprodukt skrevet av mange. Bergesen beskriver i dette sitatet stortingsmeldingen som sin tekst. Han bruker formuleringen ”som jeg har understreket i stortingsmeldingen”. ”Jeg” kan forstås som en språklig markør på at Bergesen betrakter stortingsmeldingen som sitt produkt, og han utdyper det han har skrevet i intervjuet med meg. Med andre ord har Bergesen et eierskap til teksten.

Bruken av begrepet ”mangfold” er sentralt i stortingsmeldingen. Som vist i beskrivelsen av stortingsmeldingen, blir mangfold presentert som et bedre alternativ enn enhetsskolen, som understreket solidaritet. Meldingen knytter mangfold til individets muligheter for suksess og skolens muligheter for å trekke på mangfoldet som en ressurs. I tillegg til dikotomien mellom mangfold og enhet er grunnleggende ferdigheter og dannelse et begrepspar som inneholder spenninger. Denne forbindelsen ønsket jeg å vite noe om. Jeg ba Bergesen om å utdype:

Jeg ser ingen motsetning mellom dem. Jer ser tvert imot grunnleggende ferdigheter som en forutsetning for dannelse. Det er vanskelig å tenke seg dannelse verken på noe individuelt eller kvalitativt plan hvis man ikke har grunnleggende ferdigheter.

For eksempel leseforståelse. Man kan ikke delta i samfunnsdebatten, eller man kan heller ikke da tilegne seg litteratur, uten å ha leseforståelse. Og tilsvarende, da, hvis man ikke har tallforståelse som et annet eksempel, så er det jo som en forutsetning for å både kunne forholde seg til en del av vår kultur som har med naturfagene å gjøre og også for å kunne forholde seg til den delen av samfunnsdebatten. Så jeg ser ingen motsetning der.

Bergesen er solidarisk med stortingsmeldingen og understreker grunnleggende ferdigheter som en forutsetning for dannelse. Han knytter ferdighetsperspektivet til samfunnsdeltagelse ved å eksemplifisere at forutsetningen for deltagelse er nettopp mestring av fundamentale ferdigheter som å kunne lese eller ha tallforståelse. I stortingsmeldingen og Kvalitetsutvalgets innstilling er den svake leseferdigheten blant elevene fremhevet, og utgangspunktet for Bergesens argumentasjon er, i lys av disse tekstene, at skolen må gi elevene grunnlag for deltagelse gjennom å lære dem elementære strategier som lesing og regning.

Jeg forsøkte å spørre om det politiske, altså det prinsipielle, og henviste til oppbyggingen av ny læreplan. Jeg spurte Bergesen om begrunnelsen for å videreføre Generell del fra L97 og påpekte at denne delen er fellesskapsorientert. Dette står etter min mening i kontrast til at Kvalitetsutvalget og stortingsmeldingen fokuserer på individet og kvalitet.

Jeg vil si at de to balanserer hverandre veldig godt, og grunnen til at vi bestemte oss for å beholde den generelle delen var at den har stor oppslutning i norsk skole, har fått bred oppslutning og står, sånn som vi har forstått det, mye sterkere blant lærerne enn de enkelte fagplanene, og derfor syntes vi at det var noen gode grunner for å beholde den, og skulle man forandre den så ville det altså vært en stor operasjon i seg selv. Det ville tatt mye tid, og derfor konsentrerte vi oss i stedet for det vi fant viktigere, nemlig læreplanen for det enkelte fag. Men det er klart at skulle vi skrevet om den generelle delen i dag, så ville man ha gjort det annerledes, og det er ting i den generelle delen som egentlig roper på fornyelse, men det får vi ta i neste runde.

Bergesen argumenterer for at Generell del av læreplanen og *Kultur for læring* balanserer godt. Generell del kan leses som et sosialdemokratisk og til dels kommunitaristisk orientert dokument, og enhetstanken er bærende for denne delen av læreplanen. Generell del harmoniserer slik betraktet ikke med den mangfoldtenkningen som dominerer *Kultur for læring*. Bergesen gir pragmatiske begrunnelser for å behold Generell del, og han avslutter med å si at den ville blitt skrevet om hvis de hadde hatt tid til det. Begrunnelsen for å beholde Generell del er altså ikke politisk motivert.

Jeg spør Bergesen om det mer overordnede politiske og prinsipielle og ber han om å definere og beskrive demokratisk kompetanse:

For det første, angående dette med de grunnleggende ferdighetene som du var inne på. Det er en forutsetning for å kunne være en aktiv deltager i et demokratisk samfunn. For det andre så gjelder det jo holdninger og det man har erfart i forhold til elevenes medvirkning, og at det blir møtt med respekt på skolen. Det er en viktig del, og det er også presisert i Læringsplakaten. At eleven skal bli møtt med respekt og at det skal være et samarbeid mellom elev og lærer. Til

tross for at læreren skal ha ansvar for læringen i stedet for ansvar for egen læring. Og i tillegg så er det jo også da læring om demokrati en viktig del av samfunnsfaget.

Stortingsmeldingen knytter demokratisk kompetanse og medborgerskap til individets liberale rettigheter og til det å kunne påvirke sin egen hverdag<sup>53</sup>. Jeg beskrev ovenfor dannelsesforståelsen som individualisert. Bergesen svarer ikke på hva demokratisk kompetanse er, utover at det har med grunnleggende ferdigheter å gjøre, men velger å vise til hvordan skolen kan bidra til å utvikle demokratiske erfaringer. Læreren skal ha respekt for eleven og ta ansvar for elevenes læring. Dette kan knyttes til et liberalt rettighetsprinsipp, og elevene har rett på utdanning i henhold til norske lover. Det er altså en demokratisk rettighet eleven har, og skolen er ansvarlig for elevenes læring.

Jeg spurte Bergesen om demokratisk kompetanse hovedsakelig består av kunnskap eller det sosiale og dialogiske som understrekes som viktig i de foregående læreplanene.

Nei. Det må være en kombinasjon. For kunnskap i seg selv gir ikke noen demokratisk kompetanse og allmenn dannelse i seg selv heller ikke. Det er nettopp kombinasjonen av disse to, og at kombinasjonen av de erfaringene som elevene har gjort i forhold til skolen.

Dette sitatet reflekterer et viktig poeng i *Kultur for læring*: at dannelse og utdanning ikke skal ses som to forskjellige prosesser. Begge elementer er viktige for elevenes samfunnsdeltagelse. Jeg spurte om reformen styrker skolens demokratiske mandat:

Ja, jeg mener at den absolutt styrkes vet at skolen lever opp til sine målsetninger når det gjelder grunnleggende ferdigheter og grunnleggende kunnskapskrav. Jeg betrakter det som en av de største utfordringene til skolen i en demokratisammenheng. Det at alt for mange elever nå kan gå ut med så svake ferdigheter at uansett hvilke holdninger de har, så har de med alt for dårlige forutsetninger for å følge med i, eller gjøre seg gjeldende i et demokratisk samfunn.

Bergesen beskriver dårlige skoleprestasjoner og svake ferdigheter som et demokratisk problem. Ved å styrke elevenes læring styrkes også skolens demokratiske samfunnsoppdrag. Jeg tolker det dit hen at Bergesen ikke først og fremst knytter det demokratiske oppdraget til et dannelsesoppdrag, men til en rettighetsdimensjon. På dette punktet er Bergesen på linje med de internasjonale dokumentene som fremhever utdanning som en rettighet og en forutsetning for sosial og politisk utjevning. Han er også på linje med John Rawls. Rawls

---

<sup>53</sup>For eksempel heter det i *Kultur for læring* at "slike [grunnleggende] ferdigheter er også nødvendige for å kunne delta aktivt i den demokratiske utviklingen av samfunnet, for eksempel gjennom diskusjoner om bruk av petroleumsfondet eller fremtidens pensjonsordninger" (UFD 2004: 31)

understreker at skolen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter som gir dem mulighet for å orientere seg i samfunnet, og ikke ha som oppgave å overføre verdier til elevene (1996).

Bergesen utdyper dette ved å eksemplifisere:

[...] de [elevene] blir marginalisert som en følge av at de har så dårlige ferdigheter, og med de dårlige ferdighetene så følger jo sannsynligvis også en opplevelse av ikke å klare å hevde seg i skolen. Og det er en veldig farlig utvikling, og den utviklingen kan bare tas på alvor med systematisk arbeid med grunnleggende ferdigheter fra første klasse og oppover. Og det er jo også en tankevekker at det er de som i utgangspunktet er mest marginaliserte, altså i den forstand at de tilhører minoriteter, eller at de tilhører familier med svake kulturelle ressurser, svak samfunnsdeltagelse, og at de da blir ytterligere marginalisert ved at de da ikke klarer å tilegne seg ferdigheter gjennom skolen. Jeg tror det blir mye viktigere enn at man kan si, den organisatoriske plan om skolens viktige oppgave for demokratiet. Hvis skolen svikter denne oppgaven når det gjelder de grunnleggende ferdighetene, så blir alt det andre dessverre bare formuleringer.

I denne uttalelsen fremhever Bergesen skolens rolle i å gi elevene muligheter til sosial mobilitet. Bergesen påpeker at skolens virksomhet ikke kan begrenses til å gjelde det organisatoriske, men må bli bevisst det kunnskapsorienterte ansvaret. Jeg tolker Bergesen dit hen at skolen ikke kan begrenses til å være en sosial arena. De som er ressursvake og marginaliserte, vil ikke tjene på en skole som ikke styrker kunnskapsgrunnlaget for samfunnsdeltagelse. Dette gjelder både i arbeidslivet og politisk aktivitet. Bergesens argumentasjon kan ses i lys av Perrenouds (2001) vektlegging av et utvidet normalitetsbegrep. I tillegg berører han sosialkapitalproblematikken ved å understreke at marginalisering ofte går i arv. Skolens bidrag blir å styrke elevenes ferdigheter slik at de kan hevde seg i en skolesammenheng.

Jeg spurte Bergesen om det ikke kan virke motsatt, at fokuset på grunnleggende ferdigheter kan føre til enda større ulikheter:

Nei! Tvert imot! Vi har jo store nok forskjeller allerede. Ut fra kulturelle og sosiale skillelinjer. Og et hovedformål med Kunnskapsløftet er jo at de forskjellene skal bli mindre, om man klarer å utjevne de helt er jo vanskelig å si, men at de skal bli mindre gjennom mer forpliktende arbeid med kunnskap i skolen.

Han utdyper dette videre:

Hvis kunnskapsmålene blir utydelige, så er det all grunn til å tro at... hvem er det som lider mest under det? Det er de elevene med de svakeste forutsetningene hjemmefra, de som har minst støtte hjemmefra! Og det kan være en av forklaringene på at det er så store forskjeller i norsk skole, og kan også være en forklaring at de forskjellene blir større, som vi også har gode

indikasjoner på. Og vi har visst om at den tendensen der, kan best motvirkes gjennom tidlige, klare læringsmål og bedre lærerkompetanse og klare forpliktelser i forhold til kunnskap og ferdigheter gjennom hele skolesystemet.

Igjen berører Bergesen kjernen i kritikken mot skolen – at skolen reproducerer forskjeller. Sitatet viser at Bergesen er handlings- og løsningsorientert i forhold til et problem som flere undersøkelser viser er stort i den norske skolen. Løsningen blir å flytte fokuset fra skolen som en sosial trivselsarena og i stedet sette søkelyset på elevenes læring. Kompetansebegrepet knyttes til lærerne og tydelige læringsmål. Dette punktet beskrives i stortingsmeldingen og i Kvalitetsutvalgets innstillinger. Disse dokumentene understreker fokuset på resultat kvalitet som avgjørende for utvikling og forbedring av skolen.

Den skolepolitiske ledelsen ble sterkt kritisert for innføringen av nasjonale prøver. Dette til tross for at det var Trond Giske og Kvalitetsutvalget som foreslo et nasjonalt evalueringssystem. OECD har i en årrekke, som tidligere vist, påpekt mangelen ved det norske skolesystemet og behovet for et samordnet system som kan gi informasjon om skolen. Jeg spurte Bergesen om ikke innføringen av nasjonale prøver vil føre til at lærerne legger opp undervisningen slik at kravet om styrkede testresultater blir dominerende:

Ja. Når nå den nye læreplanen kommer skal selvfølgelig de nasjonale prøver og læreplanen harmoniseres. Slik at de ferdighetene som etterfølger de nasjonale prøvene er de samme som er beskrevet som et godt vitnemål i fagplanene. Som det står i fagplanen, når elevene skal lære ulike ferdigheter på disse tre-fire områdene. Og da har jo lærerne noe å innrette seg etter, og det at de også driver ferdighetstrening i forhold til de målsetningene og i forhold til de nasjonale prøvene. Det er akkurat det som er hensikten. Så det er jo bra! Hvis da elevene i syvende klasse driver ferdighetstrening, la oss si brøkgregning, eller i tiende klasse, ja, så er jo det hele hensikten. Så det! Man blir ikke flinke i brøkgregning uten å drive ferdighetstrening. Ingen gjør det. Det er den eneste veien og arbeidet som for elevene selvfølgelig kan fortone seg som både kjedelig og unyttig, men det er jo derfor det er forskjell på en skole og en fritidsklubb. At man lærer seg ting som er nødvendige og som er nyttige på en skole.

I dette sitatet blir det kognitive aspektet ved læring og undervisning tydelig. Bergesen understreker at formålet med nasjonale prøver er å påvirke undervisningen slik at elevenes ferdigheter styrkes. Han protesterer mot den herneske retorikken i læreplanen fra 1997 som fordrer at eleven skal ”ha kjennskap til”, til forskjell fra at eleven ”skal kunne”. Han uttrykker en *no pain, no gain*-filosofi – ingen kan lære uten å jobbe for det. Elevene må drive ferdighetstrening, de må kunne gangetabellen, engelske verb og så videre. Slikt arbeid legger grunnlaget for videre læring. Skolen skal ikke bare være moro. Elevene skal lære noe, og de skal arbeide for å tilegne seg denne kunnskapen.



Bergesen fortsetter:

Og den andre tingen, hvis vi skulle fortsette på den linjen der, hva hadde skjedd? Ja, en radikal demoralisering av skolen. Og da hadde det blitt, dagens foreldre vil ikke finne seg i en skole med så dårlige ferdigheter som det vi har. Da har vi flere og flere foreldre som vil finne ut at dette er for dårlig. De finner seg ikke i dette her. Og du kan jo nå kjøpe deg en ganske god utdanning for 15000-16000 kroner i året. Da tenker jeg ikke bare på friskoler, men på private skoler. Og det er klart at hvis foreldre en gang i fremtiden kan velge om de enten sender barna til en skole med så dårlige resultater som det vi ser nå, eller betaler 50000 for at ungdomsskoleelever skal få en god utdanning, så kan du tenke det at veldig mange foreldre vil gjøre det. Vi må ha en offentlig skole som klarer å gi elevene grunnleggende ferdigheter. Ellers vil skolen miste troverdighet. Da nytter det ikke å si at her har vi det så hyggelig.

Slik jeg forstår Bergesens uttalelser, kan skolen kun legitimere sin virksomhet gjennom å gi eleven den kunnskapen de trenger i voksenlivet. Bergesen argumenterer ideologisk når han understreker foreldre og elevers rett til selv å velge. Den offentlige skolen kan ikke begrenses til å være et sted hvor det er hyggelig å være. Den må i tillegg gi elevene det de forventer å få ut av skolegangen.

Jeg tolker dette utsagnet som et uttrykk for at Bergesen vil bevare og styrke den offentlige skolen. I skoledebatten var friskoleloven et tema, og jeg spurte Bergesen om enhetsskolebegrepet, som er fraværende i de politiske dokumentene.

Vi bruker ikke lenger det begrepet. I *Kultur for læring* forekommer ikke begrepet enhetsskolen. Vi snakker om en mangfoldig skole. En offentlig skole med et stort mangfold innenfor den offentlige skolen. Dette ligger blant annet i den lokale metodefrihet, at den enkelte skolen skal utvikle sin egen profil, og sin egen måte å arbeide med faget på, tilpasset lokale forutsetninger og en elevgruppe. Som også er veldig ulik i ulike deler av landet [...] det er snakk om skole som blir basert på likhet og mangfold og det er noe annet enn en enhetsskole.

I dette sitatet setter Bergesen opp enhetsskolen som noe helt annet enn den mangfoldige skolen. Jeg leser dette utsagnet som en direkte kritikk mot den sosialdemokratiske enhetsskolen. Den enkelte skole skal ha større påvirkning på hvordan skolearbeidet planlegges og gjennomføres. Dette kan leses som et ledd i en større ansvarlighetsdiskurs. Jeg forstår Bergesen dit hen at ansvarlighet skapes gjennom frihet, tillit og ansvar. Dette forsterkes når han fortsetter:

Hvis departementet kunne skape en enhetsskole og gi beskjed om omtrent hva man skulle gjøre fra time til time, det er en så detaljert fagplan, det er så detaljert at du kunne tenke deg at det er to i hovedmål i matematikk fra første til tiende klasse, og det er tilsvarende lærebøker, du kan

tenke deg at alle jobber med de samme tingene, og helst med de samme metodene. Det har vi ingen tro på. Det vil ikke fungere, og det er helt i strid med vårt politiske grunnsyn. Mangfold er en verdi i seg selv for oss, men det skal være noen forpliktelser som skal gjennomføres.

Noe av kritikken mot enhetsskoleideologien er at det har vært for lite rom for den enkelte, og at skolene er toppstyrt fra departementet. Dette gir lite frihet for den enkelte skole, noe som til syvende og sist rammer den enkelte elev. Bergesen er på linje med anbefalingene i de internasjonale dokumentene når han påpeker behovet for desentralisering. Avslutningsvis i sitatet understreker han at dette i tillegg er politisk begrunnet – i en liberal ideologi skal den enkelte ha mulighet for å påvirke sin egen hverdag. Dette gjelder også for skolen:

Ansvarer blir da klart plassert. Nemlig på den enkelte skolen, og et forhold mellom skolen og skoleeier, altså kommunen. Det er der ansvaret skal ligge. Og hvis da departementet begynner å definere metoden, og en masse innholdsmomenter, så kan man risikere å få en slags revisorordning i skolen, hvor en bare sitter og krysser av. Ja, jeg har gjennomført antall timer. Jeg har brukt de riktige metodene og organisert det på den måten departementet har bestemt. Da har jeg gjort jobben min. Men vi sier det motsatte. Vi må holde oss innen den enkelte elevplan. Holde oss til det som kommer ut. Primært da i form av ferdigheter. De ferdighetsmålene er forpliktende for skolen.

Kritikken mot den norske skolen har vært at ingen står ansvarlig for elevenes læring eller mangel på læring. Jeg forstår Bergesens utsagn som at tradisjonen i norsk skole er at skolene har prioritert såkalt prosesskvalitet, i betydningen at de gjør det de er pålagt å gjøre. Hva resultatet av prosessen er blir uvesentlig. Nå skal denne kulturen endres, og ansvaret skal plasseres hos den enkelte skole eller skoleeier. Departementets virkemiddel for å få informasjon om resultatet av skolens arbeid er å bruke tester. Han utdyper departementets begrensede virkemidler og virkningen av dette:

Og departementet har jo ingen forutsetning for å fastsette hva som er gode metoder. Det har profesjonelle pedagoger som vet mye bedre enn oss, og da ville man bare formidle noen metoder som liksom var i vinden, og som *à la* prosjektarbeid i L97 ville bli lovfestet, og da skal alle bruke det. Altså, det der er det jo en stor debatt om, at det ikke fører frem. Konklusjonene i både PISA- og PIRLS-undersøkelsene hvor vi da liksom har et generaloppgjør med hele tenkningen om og fortsatt kunne fortsette noen sånne autoriserte metoder som alle skal bruke. Det er jo kvaliteten i arbeidet som er avgjørende, ikke den metoden man bruker.

Bergesen kommer med kritikk av det pedagogiske miljøet i dette sitatet. Han henviser til at PISA- og PIRLS-undersøkelsene viser at elevene ikke lærer det de skal. Fremfor å understreke metoder må resultatene av prøvene påvirke hvordan elevene best kan lære og løsningsorienteringen.

Vi blir avbrutt av sekretæren fra forværelset, som gir beskjed om at tiden er ute. Jeg spurte, som et siste spørsmål, om han har noen synspunkter på om og hvordan jeg kan få intervjuet Clemet. Slik svarer Bergesen:

Det [møte med Clemet] kunne du gjerne spurt om, det er mange som spør etter det, men det er vanskelig å finne tid, og dessuten vil ikke hun kunne si noe annet enn det jeg allerede har sagt. Pluss at hun har skrevet veldig mye om dette, så jeg tror at hvis du går gjennom det hun har skrevet, vil du finne det du spør om.

Dette utsagnet er interessant fordi det peker mot en tydeliggjøring av Bergesens eierskap til reformen. Han sier eksplisitt at Clemet ikke kan si noe annet enn det han allerede har sagt – og gir inntrykk av en samstemmighet mellom han og Clemet. Intervjuet med Clemet viser imidlertid at hun bringer andre momenter inn i diskusjonen om Kunnskapsløftet enn det Bergesen gjør. I intervjuanalysen viser jeg at Clemet og Bergesen representerer ulike posisjoner i reformarbeidet. Samtidig må jeg ta et lite forbehold om at dette også kan skyldes stor avstand i tid mellom intervjuene med Bergesen og Clemet.

### **Bergesen – liberal instrumentalist og reformator**

Intervjuet med Bergesen forsterker inntrykket av han som en av de sentrale arkitektene bak reformen. Han fremstår som en pragmatisk liberaler som vil reformere den norske skolen gjennom å sikre økt kvalitet og kontroll. Bergesen uttrykker et stort eierskap til reformen.

Bergesen er opptatt av å få en skole som bygges på mangfold, og bruker mangfoldsbegrepet som en motsats til enhetsbegrepet. Enhetsbegrepet knytter han til det sosialdemokratiske hegemoniet. I tillegg antyder han at den nåværende skolen er svak på kunnskap og bygget på en misforstått oppfattelse av hva skolens oppdrag skal være. Bergesens hovedoppdrag, slik han selv kommuniserer det, er å rette opp i gale oppfatningen av skolens samfunnsoppdrag. Han bruker uttrykk som fritidsklubb og hyggelig for å understreke hvilke vei det bærer med dagens skole.

I diskusjonen om forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og dannelse synliggjør Bergesen at han ikke er opptatt av dannelsesdimensjonen – slik dannelse ble artikulert i L97 og videreført i Generell del av K06. Min tolkning av Bergesen, som forsterkes og bekreftes gjennom lesningen av boken han publiserte i 2006, er at han ser dannelse som et politisert

sosialdemokratisk begrep. Når han hevder at det ikke er en motsetning mellom dannelse og grunnleggende ferdigheter, leser jeg dette som at han detroniserer diskusjonen om forholdet mellom dem gjennom å si at det ikke er noen motsetning. Dette er i tråd med synspunktene som fremmes i stortingsmeldingen. Det kan synes som om Bergesen forstår dannelse som en trivselsdimensjon, slik dannelse diskuteres i forhold til L97. Blant annet bruker han begrepet ”fritidsklubb” når han beskriver skolen. For å understreke viktigheten av at skolen skal fokusere på ferdigheter, legges ferdigheter som forutsetning for dannelse. På den måten unngår Bergesen å berøre den normative dimensjonen ved skolens samfunnsoppdrag – inkludert den demokratiske.

Bergesen er liberaler, noe han også understreker i intervjuet. Han presenterer og diskuterer Kunnskapsløftet som en motsats til tidligere skolepolitikk. Motsetningen ligger hovedsakelig i at individets suverenitet og rettigheter ivaretas bedre gjennom den nye skolereformen. Når jeg påpekte at forholdet mellom Generell del i K06 og stortingsmeldingen syntes ubalansert, svarte Bergesen at de utfyller hverandre. Samtidig tolker jeg det han sa som at forholdet er ubalansert, og at Generell del er inkludert av pragmatiske og ikke politiske hensyn.

Bergesens syn på skolens demokratioppdrag bygger på en tynn, minimal forståelse av rettigheter. Dette er i tråd med Rawls (2003) og hans teorier om det politiske. Skolens oppgave er å gi elevene kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å leve autonome liv. Verdier og normer knyttes til tilegnelse av kunnskaper og viktigheten av at individet blir bevisst sitt ansvar for egen lykke. Dette kan betraktes som individualisert ansvarliggjøring. Balansert med en slik ansvarliggjøring er elevenes demokratiske rett til å få en kvalitetsorientert utdanning.

Bergesen kan beskrives som instrumentell liberalist når medborgerskap for han ”redueres til ett instrument som individene kan velge å anvende seg av ved visse tilfeller for å gjennomføre prosjekter som er viktige på et individuelt plan” (Svensson 2008:97). Dette er en variant av liberalisme som er opptatt av rettigheter, og som i hovedsak vektlegger statusforståelsen av medborgerskap og ikke rollen.

### 6.3 Astrid Søgner<sup>54</sup>

Jeg har kategorisert Astrid Søgner som politiker. Dette er problematisk fordi det er mange holdepunkter for å bruke kategorien byråkrat på Søgner. Begrunnelsen for å kategorisere henne som politiker, er at hun har stor makt og påvirkningskraft – i kraft av å ha ledet Kvalitetsutvalget og å være direktør for Utdanningsetaten i Oslo. I tillegg var Søgner en sentral aktør i utformingen av den forrige læreplanen, L97 og Generell del, som statssekretær i Utdanningsdepartementet under Arbeiderpartiet og Hernes.

Intervjuet med Søgner ble gjennomført på hennes kontor. Jeg fikk beskjed om at hun ikke hadde mye tid. Da intervjuet hadde startet, sa hun imidlertid at vi ikke skulle ta hensyn til tiden, men ta den tiden vi trengte. Søgner virket svært engasjert og ivrig etter å få snakke om reformen. Hun var blid og imøtekommende og, med sin store kunnskapsbredde på feltet, ga hun mye informasjon.

Innledningsvis uttrykte Søgner tilfredshet med at arbeidet til Kvalitetsutvalget var fulgt opp i Stortingsmelding 30 (UFD 2004). I intervjuet var det spesielt stortingsmeldingen vi diskuterte.

Jeg spurte Søgner om hun kunne snakke litt om skolens rolle i samfunnet:

Skolen må være en institusjon som både påvirker og blir påvirket av. Den geretikken [sic] der er viktig for å nær sagt legitimere skolens rolle og samtidig at skolen kan og bør etter min mening faktisk være en spydspiss i samfunnsutviklingen i den forstand at den kvalifiserer bredt og alle til nettopp det du skal skrive om: aktivt medborgerskap og det å utvikle barn og unge til aktive medborgere handler om både det å kvalifisere gjennom å beherske de grunnleggende ferdighetene [...] og samtidig det å ha selvtillit og lyst på livet fra L97. Slik at skolens oppdrag både som en overleverer av kunnskap og tradisjon, en igangsetter av prosesser hos den enkelte, som utvikler kunnskap og gjøre den enkelte i stand til både å ta imot overlevering og overlevere igjen, og at skolen i seg selv er en forbilledlig arena for kommunikasjon, konfliktløsning, solidaritet, for det å bli sett og se andre, for det å bli trygg i sitt eget nasjonale og det å åpne for det internasjonale, ikke minst i vår tid.

Dette sitatet viser at Søgner leser skolens samfunnsoppdrag på en annen måte enn Bergesen. Søgner setter skolen ”midt i” samfunnet og gir skolen en stor rolle både for

---

<sup>54</sup> Søgner stilte seg kritisk til transkripsjonen av intervjuet og til å bli brukt i avhandlingen. Jeg har forsøkt å sende e-post til Søgner, men har ikke fått svar på forespørsel om og begrunnelse for ikke å bruke intervjutranskripsjonen. Jeg har valgt å bruke dataene fra intervjuet og tar det som en bekreftelse på at det er greit i og med at hun ikke svarer på e-posthenvendelser.

samfunnsutvikling og for individet. Søggen understreker skolens normative bidrag når hun knytter skolens virksomhet til aktivt medborgerskap. Hun balanserer Generell del og stortingsmeldingen ved å henvise til at elevene på den ene siden skal kvalifisere seg og på den andre skal få lyst på livet. Hun viser til det individuelle og det kollektive, til det nasjonale og internasjonale. Hun fortsetter:

Et velfungerende utdanningssystem må håndtere, fronte, ta opp i seg, et bredt verdigrunnlag, men samtidig klare å være helt spesifikk på kvalifikasjonskrav, som for eksempel går på det å se der vi ikke har vært god nok og sjekke om elevene våre var gode nok til helt elementær lesing og skriving, og det i seg selv, slik som jeg ser det, er det første skrittet mot å utvikle aktive medborgere hvis de nær sagt har overlapp for bruk av tilfeldighetene om Per og Kari og Ali og Omar har lært seg norsk. Behersker grunnleggende inngang til et samfunn som i så stor grad belønner og er fundamentert på det å beherske, ta til seg kunnskap, bruke kunnskap som en inngang til videre utdanning. Det er også grunnlaget for at Kvalitetsutvalgt, vi sa veldig rask til oss selv, og jeg bestemte meg for, som leder av det første møtet, at vi som sitter her i dette utvalget er rimelig enige om at vi sannsynligvis har et av verdens beste utdanningssystem.

Astrid Søggen møter daglig, som utdanningsdirektør i Norges mest flerkulturelle by, utfordringene ved at minoritets elever ikke behersker norsk. Når hun bruker navn som Ali, Omar, Per og Kari, tolker jeg dette som et uttrykk for at det er viktig at alle lærer seg språket ordentlig. Norske skoleelever er ikke en ensartet gruppe, og dette er et faktum Søggen har erfaringer med. Når Søggen bruker begrepet verdigrunnlag, forstår jeg dette som et mangfold av ulike verdiposisjoner. Det sentrale som fremheves, er at uavhengig av verdigrunnlag må skolen sette tydelige krav til kvalifikasjoner. Søggen fremhever viktigheten av å innhente informasjon om hvorvidt elevene har lært det de skal og begrunner dette med demokratiske argumenter. Deltagelse i samfunnet fordrer at individet har de kunnskapsmessige forutsetningene for slik deltagelse. Hun referer også til kunnskapssamfunnet og de krav det setter til den enkelte.

Søggen mener at Norge har et av verdens beste utdanningssystemer, men:

På den andre siden, vi er i en situasjon der vi nå må ha mot til å stille de vanskelige spørsmålene. Hva er ikke godt nok, og hva må vi, i en ti- til femtenårsperiode, jobbe aktivt med å sørge for at Norge kan være i front. Ikke bare fordi det tar seg fint ut å være øverst på listene, mer at det er helt avgjørende (...) Bak alle statistikker er det en Per og en Kari og en Omar. Når de er under kritisk grense, så har de et dårligere utgangspunkt for å bli aktive medborgere, fordi at det sitter et eller annet som gjør at de er mindre kvalifisert i forhold til den norske debatten. I forhold til å melde seg på. I forhold til å bli premissgivere. Om vi snakker om globalisering, vi snakker nær sagt om solidaritetsforståelse. Så må nær sagt aksjene i det verdikunnskapet, og den satsingsutvikling være noenlunde likt fordelt mellom

menn og kvinner, mellom ulike etnisitet (sic), mellom barn og voksne. (...) Skolen har en helt unik mulighet til å bli en pådriver for det viktige og tverrpolitiske grunnlaget blant annet i Generell Del, som det er tverrpolitisk enighet om i Norge (...)

Søgnen er solidarisk både med Kvalitetsutvalgets innstilling og stortingsmeldingen når hun påpeker at skolen kan og må styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. I dette utsagnet er hun på linje med Bergesen. Hun fremhever sammenhengen mellom det å ha ferdigheter og muligheten for å delta i debatten. Hun argumenterer fra det individuelle, muligheten for å være premissgiver, til det globale og begrunner dette i en kunnskapsdiskurs. Søgnen forholder seg til balansen mellom kjønn, etnisk opprinnelse og barn-voksen. Dette er begreper som kan knyttes til diskusjonen om livslang læring og kunnskapssamfunnet. Søgnen gir Generell del i læreplanen en annen status enn det Bergesen gjorde.

Jeg fortalte Søgnen at jeg syntes dokumentene som ligger til grunn for den nye læreplanen er veldig ulike, spesielt at Generell del er veldig forskjellig fra de andre dokumentene. Jeg spurte om hun hadde reflektert over dette.

Ja. Det er et dokument tilbake til 1992. Og jeg har et forhold til det dokumentet, kanskje spesielt fordi det ble jo utformet i departementet av Gudmund Hernes (...) Og jeg vet hvor mye av sin sjel han la i det dokumentet, og noe av det som faktisk var veldig viktig for han var at dette med skolen som forbilledlig arena for alle grupper, for alle farger, for å si det sånn. Og det å løfte frem igjen det å lære (...) Det å ha kunnskap og det at skolen kan være en brobygger, et verktøy for sosial utjevning. Det at skolen må bidra til at den enkelte elev nettopp utvikler seg til integrert individ som mestrer både skolelivet, yrkeslivet, familielivet og jobblivet, er noe av hovedtanken her. (...) Jeg er helt enig med statsråden, som har sagt at dokumentet, eller den planen, kunne vært enda sterkere forankret i det globale eller det internasjonale. Enda det er tydelig at det er der, men det kunne vært enda tydeligere. Men hun ville ikke gjøre noe med det, for da begynte hun å røre hele dokumentet. Det tror jeg var veldig klokt.

Søgnens forhold til Generell del er både basert på innholdsdimensjonen – intensjonen som uttrykkes – og på egen erfaring med utviklingen av Generell del i L97. Hun refererer til sin erfaring fra arbeidet med denne delen og de intensjonene Hernes vektla. Søgnen fremhever kunnskapsdimensjonen som artikuleres i Generell del, i tillegg til det som kan leses som en kompetansedimensjon: mestring av livets ulike sider. Dette ligger nært opp mot den kompetanseforståelsen som uttrykkes i de internasjonale dokumentene.

Jeg sa videre at jeg syntes Generell del er så mye mer fellesskapsorientert enn de andre dokumentene, som er individorienterte, og spør om Læringsplakaten er et slags bindeledd mellom de ulike dokumentene.

Nei, Læringsplakaten skal erstatte broen. (...) Når du sier det om individ og fellesskap så syntes jeg det er et interessant spørsmål, fordi Generell del er fellesskapsorientert, det er helt riktig, men også individorientert. Og i alle fellesskap står individet, og når vi i kvalitetsutvalget (...) bestemte oss for å ha mot til å stille de viktige spørsmålene (...), så vi at det var svik nettopp på det området. Altså, elevene er ikke flink nok til å lese. (...) Vi ser fravær av systematisk oppfølging. Vi ser fravær av konsise krav.

...

(...) [Generell del er] fellesskapsorientert, men den er ikke mer fellesskapsorientert enn at den er helt klar over at det mestrende fellesskapet, det vellykkede fellesskapet, det består av mestrende enkeltindivider som kan noe om samhandling og fagforståelse og som skjønner at de er i flokk og sammen. Vi kan utrette noe, men hver og en av oss må kunne gjøre i morgen det vi gjør sammen i dag.

Dette sitatet tydeliggjør at Søgns forståelse av Læringsplakaten skiller seg fra Bergesens. I intervjuet med Bergesen gikk det fram at Læringsplakaten definerer prinsippene for skolen – også det demokratiske fundamentet. Generell del er med av pragmatiske årsaker. Søgna, derimot, synes å vektlegge Generell del som grunnlaget for skolen, mens Læringsplakaten kun er en nedkortning og erstatning av broen. Forholdet mellom fellesskap og individ forklarer Søgna i en retorikk som vi finner i den generelle delen, men som ikke finnes i stortingsmeldingen. Generelle del kan derfor forstås som utgangspunktet for Søgns ambisjoner for skolen.

Jeg spurte Søgna om forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og dannelse:

Grunnleggende ferdigheter for meg er en nøkkel til det å være en del av og inngå i en dannelsesprosess, både for seg selv og i fellesskap. For meg er det viktig at skolen, lærerne, kan ha en funksjon på det. Jeg tror at den enkelte lærer vet best, men det at dette er en del av ressursen slik at det ikke blir at enten står skolen for dannelse, eller så står den for grunnleggende ferdigheter og sløv tilpasning. Det er i fravær av det å mestre inngangsbilletten som gjør at en kan bli en sløv tilpasser til eksisterende kultur og aldri stille kritiske spørsmål. Det er jo bare å se rundt deg. Hva er det som kjennetegner de som deltar og er aktive i debatten? Hva kjennetegner de som skriver i avisene? Iblant blir jeg forundret når jeg hører folk som sitter godt plassert, har fått sin utdanning og egentlig har et (...) lettvint forhold til hva den der grunnleggende bærebjelken har betydd for deres egen karriere.

I de internasjonale dokumentene var nøkkelkompetanser et sentralt begrep. På samme måten som i disse dokumentene fremhever Søgna grunnleggende ferdigheter som en nøkkel som åpner for deltagelse. Når hun skiller mellom dannelse på den ene siden og grunnleggende ferdigheter og sløv tilpasning på den andre, tolker jeg dette som at grunnleggende ferdigheter ikke er nok, men det er grunnlaget for deltagelse. Hun trekker analogien til de som deltar i det



offentlige, og viser til at deres karriere er fundamentert på nettopp det å ha grunnleggende ferdigheter.

Jeg spurte Søgne om det demokratiske. Jeg påpekte at vi ikke har noe eksplisitt demokratiopplæring i Norge, i betydningen at vi ikke har en egen fagplan for demokrati, og sammenlignet det med England. Jeg spurte om det er slik at demokratisk kompetanse, eller gagns menneske, er et forventet utfall av skolegangen i seg selv.

(...) Vi kan ikke ha lavere ambisjoner enn å være en forbilledlig arbeidsplass, og en forbilledlig arbeidsplass er preget av demokratiske ordninger, demokratiske holdninger og nær sagt et demokratisk perspektiv i den forstand at man profilerer seg også gjennom begrepet demokrati.

Søggen sammenligner skolen med en arbeidsplass, noe som også gjøres i Kvalitetsutvalgets innstilling. Det er uklart om arbeidsplassen kun relateres til de voksne eller om elevene inkluderes i dette. Hvis de gjør det, er det problematisk, nettopp fordi en arbeidsplass gir arbeidstakeren rettigheter som elevene ikke har. Hvis vi ser bort fra begrepet arbeidsplass og tenker oss at hun snakker om elevenes situasjon, er det et viktig poeng at skolen er en praksisplass for demokratisk læring. Jackson (1993) skilte som nevnt mellom skolens instruksjoner og skolens praksis, og jeg forstår Søggenes utsagn dit hen at skolens praksis må være demokratisk.

### **Søggen – herneske clemetianer**

Astrid Søgne fremstår som en erfaren politisk teknokrat. Under intervjuet bruker hun fremdeles enhetsskolen som verdigrunnlag for skolen. Samtidig er hun den som i størst grad forholder seg til den internasjonale diskursen om skolen, spesielt gjennom hennes vektlegging av at samfunnet er pluralistisk.

Søggen understreker skolens normative funksjon og er spesielt opptatt av utjevning. Hun understreker flere ganger at skolen er bra, men at det er ting som kan bli bedre. Søggen henviser til en realitet i skolen som hun som utdanningsdirektør i Oslo møter daglig, og som hun aktivt arbeider for å påvirke.

Demokratitilnærmingen til Søgne inkluderer implisitt både sosialkapital og humankapital. Søgne bruker retorikken fra, og henviser aktiv til, Generell del og forholder seg aktivt til

Hernes' ideer om skolen. Samtidig forsøker hun å rette opp svakhetene ved skolen, noe som kommer til uttrykk i innstillingen fra Kvalitetsutvalget, der hun var leder.

Søgnen har mange hatter i reformarbeidet. Hun har selv sittet som statssekretær under Hernes og bidratt i arbeidet med Reform 94 og L97. På grunnlag av det hun sier i intervjuet, er det grunn for å konkludere at hun, i arbeidet med Kunnskapsløftet, forsøker å videreføre sentrale momenter fra dette arbeidet. Hun arbeider som utdanningsdirektør i Oslo og er den utdanningsdirektøren i Norge med ansvar for flest lærere og elever. I tillegg var hun leder av Kvalitetsutvalget.

Søgnens fokus på enhetsskoleideologien og Generell del står i kontrast til Bergesens tilnærming til reformarbeidet. Dette kan leses som et uttrykk for at det er spenninger i forståelsen av hvordan reformen skulle utformes. I tillegg er ikke Kvalitetsutvalgets vektlegging av basiskompetanse videreført i læreplanen.

## **6.4 Laila Aase**

Laila Aase er førsteamanuensis i fagdidaktikk ved Nordisk Institutt, Universitetet i Bergen. Intervjuet med Aase ble gjennomført på hennes kontor i Bergen 4. februar 2006. Aase var leder for norskgruppen i læreplanarbeidet. Gruppens mandat var å utarbeide forslag til fagplan for norskfaget. Aase har i en årrekke arbeidet med forholdet mellom norskfaget og skolens dannelsesoppdrag. Hun har vært sentral i Landslaget for norskundervisning og regnes som en av Norges fremste norskdidaktikere. Aase har skrevet en rekke bøker om emnet (se for eksempel Aase 2005). I tillegg har hun forfattet en rekke lærebøker for skolen.

Før fagplanene ble vedtatt, var ulike versjoner tilgjengelige på Internett. Intervjuet startet med en diskusjon om det siste utkastet som var utarbeidet, og de delene som var kuttet ned av direktoratet. Spesielt var innledningsdelene, som beskriver formålet med faget, blitt redigert og kuttet ned. Jeg innledet det formelle intervjuet med å spørre hvordan det hadde vært å arbeide med fagplanene.

Ja. Det er jo et veldig vidt spørsmål da. Men hvis vi bare ser på arbeidet i selve gruppen, så har det vært veldig positivt. Og det er fordi det har vært en ganske samstemt gruppe når det gjelder å forstå oppdraget, og faktisk også fagsynet som vi har arbeidet ut fra. Fagsynet har vært veldig felles, og det har gjort det lett å arbeide med gruppen.

Aase stiller seg solidarisk med gruppen og med det arbeidet som har blitt gjort. Hun avgrenser beskrivelsen til å gjelde arbeidet i selve gruppen og understreker at gruppen som enhet har jobbet bra sammen. De har vært enige om hvordan oppdraget skal forstås. Oppdraget er gitt av direktoratet, og jeg ba henne utdype hvordan hun forsto oppdraget.

Ja. Denne nye læreplanen har en helt annen innretning enn læreplaner har hatt tidligere. Det at det er en kompetansemålplan, hvor vi ikke kan si noe om arbeidsmåter. Vi skal si lite om innhold. I hvert fall kommer det bare frem som en del av den kompetansen elevene skal ha. Det er et innhold de skal tilegne seg, og det betyr at vi ikke har hatt anledning til å være veldig detaljert på innhold i planen. Det er noen rammer som byr på problemer, selvfølgelig. Hvis du har et ønske om gjennom læreplanen å påvirke faget i skolen, så ligger det her tydeligere begrensninger enn i tidligere planer.

Laila Aase har erfaring med læreplanarbeid og lærebøker, og det som er nytt, er å arbeide med kompetansemål. L97 ble kritisert for å være for detaljstyrt på metode og innhold og som det fremkom i intervjuet med Bergesen, var det viktig å ikke definere innhold og arbeidsmåter i den nye læreplanen. Han knyttet dette til skolenes frihet. Jeg tolker Aases utsagn som at det har vært mer utfordrende ikke å ha disse rammene å arbeide innenfor. Jeg spør om norskdidaktikere er vant med å tenke i kompetansemål:

Nei. I norskdidaktikken så er vi jo opptatt av, for det første, norskfagets grunnleggende formål i en kultursammenheng. Det er på en måte vårt utgangspunkt, og da er vi jo selvfølgelig opptatt av danningsspørsmål. Og det blir på en måte et grunnleggende perspektiv som da igjen vil føre til at vi må tenke hvordan dette faget, som skal ha et sånt formål, kan være et fag for å lære og å forstå, og da blir våre perspektiver stort sett videre enn en kompetansemålstenkning.

Aase skiller mellom dannelse og kompetanse. Dannelse beskrives som videre enn kompetansemålstenkning og knyttes til det kulturelle. Jeg forstår dette utsagnet som at Aase opererer med en annen kompetansemålstenking enn stortingsmeldingen og de internasjonale dokumentene. I tillegg synes det for meg som om Aase diskuterer faglig dannelse, men det er uklart om dette er noe annet enn allmenndannelse.

Jeg spurte Aase hvordan det har påvirket fagplanarbeidet at både kompetanse og dannelse skal inkluderes.

Det vi har gjort da, det er at vi har lett etter måter å uttrykke fagets formål og virkemåter på. For det første gjennom den formålsteksten som er innledningsteksten til planen. Og der uttrykker vi jo på en måte en grunnleggende danningmålsetning for faget - både i forhold til kulturen og i forhold til den enkelte dannelsesvei i kulturen for å si det litt sånn pompøst da. Det er liksom et frirom vi har. Det er å lage den formålsteksten. Og så er det jo klart at vi også har lett etter måter å vise at det nesten ikke går an å snakke om hva eleven skal kunne, uten å

antydde at man kan noe på en bestemt måte fordi man har arbeidet på en bestemt måte. Det går ikke an å si at man skal ha en bestemt kompetanse som skal se sånn og sånn ut, uten at det ligger på en måte et krav til hvordan den kompetansen skal uttrykkes, for det er ikke den samme kompetansen. Og da har vi i formuleringen lett etter måter å si det på. For eksempel, de skal kunne presentere sånn og sånn og sånn gjennom å ha – sant? Og her kan det hende at Utdanningsdirektoratet har strammet inn på våre presiseringer, fordi at de ser at det har gått litt over streken. Det har vi jo (pause) enkelte steder.

Formålsteksten for faget uttrykker fagets målsetning, både kunnskapsdimensjonen og den mer overordnede dannelsesdimensjonen. Aase sier at de har lett etter måter å vise at det ikke er mulig å si hva eleven skal kunne uten å si noe om arbeidsmåter. Dette indikerer at Aase og faggruppen, i tillegg til å oppleve instruksjonen om ikke å angi metoder og innhold som problematisk, forsøker å vise at det er et vanskelig prosjekt. Jeg forstår det Aase sier om kompetanse dit hen at hun mener kompetansemål alene blir for snevert.

Jeg spør om de grunnleggende ferdighetene begrenser norskfaget fordi de må ta utgangspunkt i ferdighetslæring, eller om det på noen måte reduserer norskfagets muligheter og ulike aspekter.

Det er mange ting å si om de grunnleggende ferdighetene. For det første så er jo ferdigheter bare en liten del av den norskfaglige kompetansen. Og dermed så blir de grunnleggende ferdighetene i norskfaget en litt merkelig konstruksjon. Både fordi at de grunnleggende ferdighetene å lese, skrive, snakke, er selvfølgelig noe av norskfagets grunnlag uansett, men det som er problematisk er selvfølgelig, hvis man ser på dem som rene ferdigheter, så dukker det opp noen problemer med en gang.

Aases tilnærming til grunnleggende ferdigheter synes å være på linje med det Weinert omtaler som kompetanse. Norskfaglig kompetanse kan oversettes til metakompetanse i Weinerts terminologi. Faggruppen gjør altså distinksjoner mellom ulike kompetansenivåer uten at dette er uttalt. I lys av Weinerts bidrag møter Aase her problematikken med at kompetanser, når de tilegnes og automatiseres, går over til å bli ferdigheter. Kompetanser er altså ikke gitt en gang for alle. Når individet ikke kan lese, er lesing en kompetanse. Når individet har lært å lese, er det en ferdighet. Weinerts teoretiske tilnærming til kompetanse brukes ikke i de norske styringsdokumentene, noe som medfører at begrepet om grunnleggende ferdigheter blir som Aase omtaler det en ”litt merkelig konstruksjon”. Aase knytter sin norskforståelse opp til det demokratisk-kulturelle og utdyper problematikken med grunnleggende ferdigheter slik:

For di at: det å kunne lese en tekst vil aldri kunne være en reell ferdighet, fordi du leser en tekst alltid i kontekst og i forhold til en forståelse av den kulturen som den teksten er skrevet i.

Dermed så må du lese alle tekster også i forhold til noe annet enn det som er ferdigheter, nemlig en kulturkompetanse.

I dette sitatet poengterer Aase at det er en forskjell mellom ferdigheter og dannelse.

Ferdigheter er spesifikk kunnskap, mens dannelse må ses i relasjon til kontekst og kulturell bakgrunn for teksten. Aase argumenterer på samme måte som Weinert når hun understreker det kontekstuelle aspektet ved kompetanse. Det å kunne lese kan ikke begrenses til å være en grunnleggende ferdighet.

De grunnleggende ferdighetene blir heller ikke der [i dokumentene som beskriver de grunnleggende ferdighetene] definert som rene ferdigheter. Det kan hende at her er et problem når det gjelder selve betegnelsen grunnleggende ferdigheter..

...

Jeg er jo ikke sikker på om de dokumentene som beskriver de grunnleggende ferdighetene egentlig har sagt nok om hva som er norskfagets oppgave og hva som er fagenes oppgave i forhold til de grunnleggende ferdighetene.

I dette sitatet synes det som om Aase problematiserer begrepsinnholdet i de grunnleggende ferdighetene. Hun påpeker at det ikke er snakk om rene ferdigheter, og at norskfagets oppgave er uklar.

I stortingsmeldingen knyttes grunnleggende ferdigheter sammen med hverandre. Jeg spurte Aase hvordan hun leser utsagnet om at grunnleggende ferdigheter danner grunnlaget for dannelse.

Nei, altså det er jo en tilsnikelse. Kompetanse og ferdighet og dannelse er ikke identiske. Så det går godt an å ha en masse ferdigheter uten å være dannet!

Jeg spurte om man kan være dannet uten å ha ferdigheter,

Nei altså, skolen er basert på en tenkning om at man blir dannet, blant annet og ikke minst, gjennom kunnskap, og det blir da, da, skolen har et annet dannelsesoppdrag enn, ja, jeg holdt på å si de dannelsesprosessene som foregår ellers i samfunnet, hvor man på en måte blir dannet gjennom oppdragelse, gjennom samvær med andre i sosiale sammenhenger, hvor man på en måte lærer normer og overskrider normer og blir selvstendige individer. Skolen ivaretar nok den typen dannelsesprosesser også, men basert på fagene og de kunnskapstradisjonene som ligger i fagene. Og det tro jeg er viktig å forstå. Dette har jeg vært veldig opptatt av og skrevet om i flere sammenhenger, også at dannelse er jo ikke identisk med manerer som noen tror. Og dannelse er i hvert fall ikke identisk med ferdigheter.

Jeg vil fremheve to momenter fra disse sitatene. For det første skiller Aases dannelsesforståelse seg fra både Bergesens og Søgnsens. For meg ser det ut som om dannelse for Aase er noe som er mer verdsatt enn grunnleggende ferdigheter. I det neste sitatet knytter hun dannelse til kunnskap, og dette kan indikere at Aase skiller mellom kunnskap og grunnleggende ferdigheter. For det andre skiller Aase mellom dannelse knyttet til kunnskap og dannelse knyttet til sosialisering. Jeg forstår dette som at Aase skiller mellom faglig dannelse og det jeg ønsker å belyse – som er demokratisk dannelse – altså politisk dannelse. Dannelse, i den begrepsbetydningen Aase bruker, er knyttet til kunnskap. Hun fortsetter:

Så hva er danning da? Jo, danning er på en måte å beherske kulturen på en fullstendig måte, og det krever både at man kjenner normene som kulturen bygger på, men samtidig kan overskride dem til på en måte et metanivå. Og se på det og være autonom i forhold til det. Så det er jo på en måte et elitistisk prosjekt som vi samtidig tenker oss skal være demokratisk. Det kan jo høres litt ut som et paradoks, men for meg så er det et sånt grunnleggende paradoks som vi blir nødt til å leve med innenfor utdanningssystemet vårt. Hvis vi virkelig mener på alvor at vi tror at alle mennesker kan lære, og alle mennesker kan nå, alle disse målene som vi setter opp for skole og utdanning.

Aase syntes å ha en dannelsesforståelse som i stor grad harmonerer med dannelsesforståelsen i Generell del. Kulturen er sentral, og det er individets tilpasning og bruk av det kulturelle, det som i Generell del omtales som det integrerte menneske, som er den sentrale målsetningen for faget. Å se det demokratiske oppdraget som elitistisk skiller seg fra de internasjonale anbefalingene som knytter demokratisering til kunnskap og kompetanser, både faglige og menneskelige. Dette punktet understrekes når Aase fortsetter med å si at:

Og danningen har selvfølgelig en viktig moralsk side. Jeg tror at, tradisjonelt sett, så dreide det seg jo om å tilegne seg de fire kardinaldydene<sup>55</sup>. Man kan jo diskutere hva det egentlig betyr, men altså, her ligger, jeg mener at danning har en praktisk side, og fordi det har en praktisk side, så har det en sosial side selvfølgelig. Så det handler på en måte om at man møter andre mennesker med den kunnskapen man har, og med den innsikten man har i kulturen, og den forståelsen man har for situasjonen hos andre. Norskfaget har, sammen med de andre fagene selvfølgelig, en viktig rolle å spille her. Fordi vi påtar oss en særlig oppgave når det gjelder å utvikle språket.

Denne betraktningen er den motsatte av hva Rawls, og implisitt også Bergesen, fremmer. For Rawls er nettopp det å fokusere på dyder problematisk i forhold til individets suverenitet. I kapittel 1 viste jeg hvordan kommunitaristisk orienterte teoretikere knytter moral til samfunnets oppdragermandat. Slik jeg forstår Aase, mener hun at fellesskapsorienteringen, det hun omtaler som det kulturelle, er det sentrale.

---

<sup>55</sup> De fire kardinaldydene: Visdom, mot, rettferdighet og måtehold

Aase påpeker at det språklige er en sentral oppgave for norskfaget. Jeg ber henne utdype offentlighetsperspektivet i denne tenkningen.

Ja. Det har jeg lyst til å si noen ting om, fordi man snakker, altså, man snakker ofte om at skolen ikke er virkeligheten. På skolen, der befinner man seg på et merkelig sted hvor man skal lære et eller annet som skal brukes i virkeligheten, ute i det offentlige livet, ute i verden, mens vi har lyst til å definere skolen som en offentlig arena. Og en ting er at man der lærer noe om offentligheten, det er, men klasserommet er en offentlighet, og skolen er en offentlighet. Og for mange barn og unge så er dette det eneste virkelige offentlige rommet de har til å utfolde seg. Her er en ekte kommunikasjon her. Her kan de vise fram kunnskapen sin. Her kan de få tilbakemelding på kunnskapene sine. Her kan de møte andre meninger og synspunkter, og både bli sosialisert og dannet. (pause) På den arenaen som skolen er. For mange barn har jo som oftest noen andre offentlige arenaer. Det kan være idrett og det kan være foreningsliv og så videre. Men skolen er en slik offentlighet, og kan være den eneste offentligheten der de må bruke et annet språk enn hverdagsspråket.

Distinksjonen mellom skolens språk som offentlig og hverdagsspråket kan sammenlignes med Arendt (1996) og hennes teori om at det som er virkelig, er det som kan artikuleres i en offentlighet. I lys av resultatene fra PISA og Elevinspektørene er det hverdagslige språket i klassen dominerende – det er mye bråk og uro. Aase trekker opp flere dimensjoner når hun inkluderer kunnskap, meninger, synspunkter, sosialisering og dannelses. I tillegg viser hun hvordan skolen kan gi elevene noe som ikke nødvendigvis alle hjem kan gi barna. Skolen kan på denne måten være en helt sentral arena for demokratiske erfaringer og praksis. I tillegg til at skolen er meningsbærende, er den som offentlig arena meningsskapende. Det Aase kaller dannet.

Jeg spurte om det legges føringer med ferdighetene som bidrar til å minske rommet for dannelses i skolen.

Det er ikke kompetansemålene i seg selv som gjør det. Hvis det skjer. Så da er det altså ikke det. Men denne planen stiller store krav til læreren, og jeg kunne, det, si at det gjør faktisk de planene vi har i dag òg. Men her blir det så tydelig at læreren må ha en forståelse for sin dannelsesoppgave. [...] Jeg er jo veldig opptatt av læreren og eleven i dette. Lærerens fortolkning av planen, lærerens forståelse for intensjonen av en plan og forståelsen for fagets betydning i kulturen.

Jeg spurte Aase om hun mener det som skjer i den nye læreplanen bidrar til en ny skolekultur eller setter nye kulturelle betingelser for norskfaget.

Åh, det var et veldig vanskelig spørsmål [...] Men, jeg er redd for testkulturen. Jeg må si jeg er det. Ikke bare fordi man bruker tid på de testingene. Og at man bruker undervisningen til forberedelse til testingen, men det er kanskje det at man lar seg lure av at dette er så rasjonelt. (pause) [...], så med en gang vi tester så har vi taket på det liksom. Da vet vi det. Og har man arbeidet i skolen, så vet man at vi arbeider innenfor et veldig usikkert felt. Hva folk lærer, hvordan de lærer, og hva det er vi klarer å finne ut om læring. Det får vi ofte mange overraskelser over når vi skal gå litt nærmere inn på det. Finne mer ut om det. Klasserommene, det er ikke lett å definere hva det er som foregår der. Og det er derfor jeg mener at læreren blir så forferdelig viktig i klasserommet. Fordi at han er på en måte en garantist for at det kan skje noen viktige prosesser med de elevene, og at ikke bare kunnskapen er noe som kan reproduseres og gjentas. Danning er jo aldri reproduksjon av kunnskap.

Kombinasjonen av at læreren selv må ta ansvar for dannelsesoppdraget og legge opp undervisning for å møte testingen setter store krav til den enkelte læreren. Aase bekymrer seg for en overfokusering på testene og poengterer at det som skjer i klasserommet, vanskelig kan fanges opp gjennom testing. Hun tillegger læreren mye ansvar når dannelsesoppdraget skilles fra kunnskapsdimensjonen, slik jeg tolker dette utsagnet. Hun påpeker lærerens viktige rolle. Slik jeg leser utsagnet til Aase, er lærerens rolle å formidle kunnskap som kan gjenskapes av elevene, slik at dannelsesdimensjonen kan ivaretas.

### **Aase – kulturell dannelse og kommunitaristiske idealer**

Laila Aase er den av intervjupersonene som i størst grad fremstår som kritisk til det nye læreplanprosjektet. Aase innleder med å fortelle at faggruppen har forsøkt å påvirke fagplanen, men at de har blitt begrenset av direktoratets instruksjoner. Hun fremhever at det har vært god forståelse for oppgaven som skal gjøres i gruppen, men det at de har blitt korrigert av rammer og vilkår som er satt utenfor gruppen. Hun bruker mye tid på å fortelle om begrensningene som ligger i utviklingen av nye fagplaner, og forholdsvis lite om mulighetene fagplanarbeidet gir.

Intervjuet med Aase viser hvordan hun sammenligner de gamle og nye fagplanen og til en viss grad setter disse opp mot hverandre. Spesielt metodefrihet er et punkt hun stiller seg kritisk til, fordi det er begrensende på muligheten for å påvirke dannelsesoppdraget. Dannelse settes inn i en kulturell kontekst, og Aase bruker begrepet ”kultur” i en rekke sammenhenger. Dannelse er kulturelt, faget er et kulturfag og hun er redd for testkulturen.

Aase betrakter dannelse som noe veldig forskjellig fra kompetanse. Kompetanseforståelsen er uklar, og hun påpeker at det er vanskelig å forstå hva som legges i begrepene grunnleggende ferdigheter og kompetanse. Sammenlignet med Bergesen spesielt, og til dels Søgner,



formulerer Aase en annen forståelse av formålet med reformen. Bergesen ser utdanning som en rettighet og forutsetning for individets videre lykke og utvikling. Søgnen påpeker utdanningens rolle både for dannelse og kunnskapsutvikling. Hun knytter disse begrepene sammen i et gjensidig påvirkningsforhold. Aase reduserer det grunnleggende ferdighetsaspektet og ser dette som kun en liten del av den norskfaglige kompetansen. Bergesen knytter dannelse til ferdigheter, mens Aase snur det på hodet og knytter dannelse til det kulturelle.

Aases kommentar om stortingsmeldingen, når jeg spurte om forholdet mellom dannelse og ferdigheter, er at dette er en tilsnikelse. Dette antyder at det er store spenninger mellom dannelsesforståelsen i de styringspolitiske dokumentene og faggruppen. Aase nyanserer den dannelsesforståelsen som fremkommer i meldingen, og redefinerer denne. Hun knytter sin diskusjon om dannelse til norskfagets tradisjoner og til de kulturelle rammene for faget.

Demokratiseringsaspektet knyttes av alle intervjupersonene til deltagelse i det offentlige. Aase fremhever i tillegg skolen som en offentlighet og de demokratiske praksisene som læres her. Det som er karakteristisk for Aases tilnærming til demokratisk medborgerskap, er at hennes uttalelser kan knyttes til en kommunitaristisk forståelse av demokratiet – en forståelse som hun knytter tett opp til Generell del av læreplanen.

## **6.5 Kristin Clemet**

Intervjuet med Clemet skiller seg på flere punkter fra de andre intervjuene som er gjort. For det første var dette det eneste intervjuet som ikke hadde kontoret som kulisser, men foregikk hjemme hos intervjuobjektet. For det andre var reformen implementert da jeg snakket med Clemet. Det var den ikke da jeg intervjuet de andre aktørene. For det tredje var Clemet avgått som minister og arbeidet nå som leder for Civita, en liberal tenketank. Jeg håpet at hun i intervjuet ville fremlegge ideologiske og politiske ambisjoner for reformen. Som avgått statsråd satt hun i en friere posisjon, noe som kunne åpne for refleksjon rundt egne valg og prioriteringer.

Jeg intervjuet Kristin Clemet 4. september 2006. Dette var noen uker etter at skolereformen Kunnskapsløftet ble implementert i skolen. Intervjuet ble gjennomført hjemme på kjøkkenet

hos Clemet på Vinderen i Oslo. Hun lot meg sjenerøst bruke en og en halv time på intervjuet. Jeg hadde med meg en intervjuguide som jeg hadde laget før jeg kom, men som hun ikke hadde sett på forhånd. Hun hadde fått en e-post i forkant, og i denne redegjorde jeg for hva jeg ønsket å snakke om og hva som var rammene for avhandlingen. Da jeg kom, understreket hun at hun ikke kjente til det teoretiske grunnlaget jeg bygget på, og at hun som politiker ikke hadde forutsetning for å diskutere teoretiske tilnærminger til skolen. Dette var selvsagt uproblematisk fordi det ikke var formålet med intervjuet. Jeg var først og fremst interessert i å høre om hennes erfaringer fra arbeidet med reformen og begrunnelsen for de valg som hadde blitt gjort.

Clemet var en begeistret og engasjert person å intervju. Hun fremsto som åpen, ærlig og vennlig. Hun skiftet rolle flere ganger i løpet av intervjuet og snakket fra ulike posisjoner. I noen deler av samtalen snakket hun som tidligere statsråd, mens hun i andre deler snakket som mor og forelder. Dette skiller Clemet fra de andre intervjuobjektene. Nedenfor har jeg delt intervjuet opp i ulike temaer som ble belyst i intervjuet: reformen, forskeren, skolen, om Generell del, skolens demokratioppdrag og dannelse og enhetsskolen. Alle sitatene er hentet fra det samme intervjuet, men på bakgrunn av samtalens springende karakter har jeg valgt en slik tematisering.

## **En kulturreform**

I min lesning av de utdanningspolitiske styringsdokumentene som er beskrevet i avhandlingen, mener jeg å kunne se at kunnskapsbegrepet i liten grad blir diskutert. Med utgangspunkt i at reformen fikk navnet Kunnskapsløftet og at fagene beskrives i kompetansemål, spurte jeg Clemet om hvordan hun så på forholdet mellom kunnskap og kompetanse. Clemet svarte at dette ikke er en kunnskaps- eller kompetansereform, men at Kunnskapsløftet ble valgt som begrep fordi det fungerte retorisk. Hun ser heller reformen som en kulturell reform:

Men, jeg vet nesten ikke, vi kan kanskje kalle det en kulturreform, men det ligger farlig nært en kulturrevolusjon, så vi må være litt forsiktig (latter). Men, hvis jeg skal gjøre et forsøk på å komprimere alt vi gjør [...], hvis vi skal koke alt ned, så føler jeg at det dette dreier seg om er å få til en kulturendring som innebærer ansvarliggjøring i alle ledd for å ivareta skolens samfunnsoppdrag, og i særlig grad læringsoppdraget, på en bedre måte enn før. Så kompetansereform synes jeg ikke låter riktig på grunnskole og videregående nivå. Jeg vet at vi bruker uttrykket kompetansemål. Kunnskapsreform syntes jeg også blir for snevert i forhold til hva jeg syntes at reformen egentlig er, selv om jeg erkjenner at vi har valgt navnet Kunnskapsløftet. Ideelt sett hadde det vært finere å kalle reformen kultur for læring, altså bedre kultur for læring. Men det er for tungvint og, ja... (pause) Så jeg føler at det dreier

seg om er å legge til rette for og inspirere til en type ansvarliggjøring og større mulighet for å ta oppdraget alvorlig og å gjennomføre det bedre.

Dette er et langt sitat, men det illustrerer Clemets begrunnelse og utgangspunkt for reformen. Clemet fastslår at dette er en reform som skal endre en eksisterende kultur. Min tolkning av sitatet er at Clemet, som Bergesen og Søggen, tar utgangspunkt i at det er en rekke ting ved skolen som ikke er bra nok. På samme måten som i *Kultur for læring* presiserer hun at skolen må ansvarliggjøres. Hun svarer ikke direkte på spørsmålet om forholdet mellom kunnskap og kompetanse, men relaterer fokuset på kunnskap og kompetanse til en overordnet endring av skolens kultur som skal bygge på ansvarliggjøring.

Et annet forhold som er tydelig i sitatet, er at Clemet har et sterkt eierforhold til reformen. Hun bruker formuleringer som ”jeg vet”, ”jeg erkjenner”, ”jeg føler” og ”jeg synes”. Dette kan forstås som språklige markører for at reformen er hennes prosjekt.

Clemet fortsetter med å diskutere problemene og utfordringen i den norske skolen:

(...) ganske raskt fikk vi ut problemene: det at barna ikke lærte seg å skrive og lese og sånt noe, ganske høye andeler, store sosiale forskjeller og så videre, men det tok veldig lang tid å forstå hvorfor. Altså å få tak i den *black* boksen, altså hva er det som er gærent? Hvorfor lærer de ikke å lese? Det kostet utrolig mye hodebry, men du kan si at, det er vanskelig å komprimere det veldig kort og så videre, men du kan si vi fikk jo der mye hjelp av forskningen som kom enten vi ville eller ikke (...) summa summarum tror jeg at det dreier seg om en slags ansvarliggjøring på alle nivåer i skolen.

I dette sitatet tar Clemet, slik jeg leser det, utgangspunkt i norske elevers svake resultater blant annet i PISA-undersøkelsen. Hun beskriver hvordan resultatene førte til at politisk ledelse måtte gå inn i problemstillingen og finne ut hva som var galt i skolen. Formålet med enhetsskolen var at alle elever skulle ha samme muligheter, og de svake testresultatene og den påviste sammenhengen med sosial klasse kom som en overraskelse på deler av den norske offentligheten.

Hun referer til forskningen som ”kom enten vi ville eller ikke”, men unnlater å si noe om denne forskningen var relevant eller ei. Utsagnet kan leses som en anerkjennelse av at forskningen er fri, og at den bidro til at politisk ledelse fikk innspill som belyste hva som var galt i den norske skolen. Konklusjonen hennes henviser til det første sitatet og diskursen om ansvarliggjøring.

Clemet fortsetter med å gi en rekonstruksjon av prosessen:

(...) jeg begynte å stille masse spørsmål om hvordan det stod til med skolen og fikk masse svar, men *the bottom line*, mange dårlige svar. Jeg fikk vite utrolig mye om hva som ble puttet inn i skolen, men utrolig lite om hva som kom ut i den andre enden. Det hadde det ikke vært noen tradisjon for i Norge. Det var jo kontroversielt, og det hadde aktivt blitt lagt i skuffen av andre statsråder, så der brukte jeg ganske lang tid. Det ble for det første klart for meg at vi måtte skaffe oss kunnskap om norsk skole. Det ble veldig tidlig klart, så der satt jeg i gang mye og tok inn alt som kom på en mye mer aktiv måte. Mer kunnskap. Det andre som ble klart for meg, var at vi måtte skaffe oss et varig system. Vi måtte ikke, det må ikke komme en ny statsråd om fem år og være i samme situasjon som meg. Det må ikke skje igjen, så nå må vi skaffe oss et system der vi hele tiden tar inn kunnskap og vet hva som er status i norsk skole. (...) Så det var punkt to. Punkt tre, jeg måtte finne ut: er det noen problemer i norsk skole, og hva er de?

I dette sitatet viser Clemet hvordan hun tok ansvar for å finne ut hva som var galt med skolen, og hvordan hun aktivt gikk frem for å finne løsninger. Hun fremstår som løsnings- og resultatorientert. Samtidig er hun kritisk til det hun mener har vært tradisjonen i Norge – å lukke øynene for problemene. Det hun omtaler som ”aktivt å legge i skuffen”.

Clemet gir en sterk selvpresentasjon i dette sitatet, noe som kan forstås som en form for selvlegitimering og en form for inntrykkskontroll. Sitatet har stor forklaringsverdi, i den forstand at jeg forstår det hun sier som et uttrykk for Clemets behov for å presisere hvordan situasjonen var da hun skulle ta tak i disse utfordringene. Hun kunne ha henvist til forskning som støtter opp om resonnementet hennes, som for eksempel OECD, PISA og norske undersøkelser, men velger å fremlegge problemene som noe nytt hun til dels identifiserte og tok tak i selv. Hun fortsetter:

Jeg snakket med Astri Søggen forleden. Hun snakket om da vi var på det første møtet med rektorene. Jeg husket det ikke selv, men hun sa at det hadde vært helt forløsende, noe jeg hadde sagt der da. Det var jo hyggelig, men det var at det skjer noe under alles ledelse altså. Under alle ledere skjer det noe. Og det kan skje noe annet. Det kan helt sikkert skje noe bedre under andres ledelse, eller under din ledelse, hvis du gjør noe bedre.

I dette sitatet styrker Clemet legitimeringen av sitt eget arbeid ved å henvise til konkrete andre – Søggen og rektorene. Hun forteller hvordan hennes innspill virket forløsende på de impliserte parter og antyder slik direkte støtte fra Søggen og indirekte støtte fra rektorene. Avslutningsvis fremstår hun som ydmyk når hun påpeker at en annen kunne gjort dette enda

bedre enn det hun har gjort. Vi ser at hun knytter forløsningen til ledelse og antyder, med henvisning til Søgningen og rektorene, at hun er en god leder.

Jeg spurte Clemet om kritikken som har kommet mot reformen, særlig kritikken mot begrepsbruken. Jeg tenker da på begreper som ansvarliggjøring, *output*, skoleleder, bruker og så videre. Dette er begreper som ofte assosieres med *New Public Management*,

Ja, ja, har hatt masse av den kritikken for at i det offentlige rom er det sånn at når jeg sier borger så hører jo mine politiske motstandere bruker. Så hvis jeg sier kvalitetsvurderingssystem, så er det noen som hører markedsliberalisme. Jeg hadde jo et voldsomt oppgjør med han Telhaug da, som jeg selvfølgelig respekterer veldig mye. Han skrev jo en hel bok om Kunnskapsløftet, så det er helt, ja, det er så ille å se hva han mangler politisk. Det er greit å kalle seg forsker, men jeg ble heldigvis invitert til å delta i debatten om den boken da, så da.

...

Det var et problem for oss. Ja, problem og problem. Jeg kan ikke si at jeg lå våken om natten. Jeg har vært statsråd to ganger, og begge gangene var det et problem at når Høyre setter seg i stolen, så er det en såpass, hva skal jeg si, venstreideologisk kultur i debatt-livet i Norge, da. Akademia står som regel til venstre, pressen står som regel til venstre, kulturlivet står mye til venstre, og fordi de gjør det, og når vi kommer, blir vi en slags minoritet, og man vil gjerne høre noe mer rabiatt da, men jeg tror sant og si at jeg på de fire årene.. det er begreper som aldri ble brukt, men som allikevel gikk igjen i debatten.

I dette sitatet kommer det mye informasjon på kort tid. Clemet antyder at ”de andre” som deltar i det offentlige, hører noe annet enn det hun faktisk sier. Clemet sier at hun ofte har følt seg misforstått i det offentlige. De andre som deltar i det offentlige er venstreorienterte, og Clemet har opplevd det som ”vi” mot ”dem”. I tillegg beskriver hun Høyre som en minoritet. For meg er dette en overraskende presentasjon av hvordan Høyre fremstår i det offentlige. Clemet har sittet som statsråd og har stor politisk innflytelse. I tillegg fikk hun bred støtte i Stortinget for reformen.

### **Forskeren – can't live with or without you**

Clemet nevnte Telhaug i det forrige sitatet, og hun har tydeligvis et ambivalent forhold til forskernes rolle i utarbeidelsen av reformen. I det følgende skal jeg vise eksempler på hvordan hun har opplevd dette forholdet gjennom noen enkeltstående sitater:

Men det er klart det, altså Lars Løvlie, vel noen av de, (pause) vel, har vært bare så kritiske på en nesten uforskammet måte. Altså jeg kaller det uforskammet, at jeg mistet jo helt, vel, helt muligheten for dialog, syntes jeg. Altså, jeg har ikke spurt etter noe spesielt fra dem. Jeg har jo snakket med Lars, altså han skrev jo en artikkel i dette her *Bedre Skole*, som jeg anser å være et totalt. Jeg skrev altså et svar til han, men som jeg ikke sendte inn, for det var noen som sa

bare dropp det, som jeg altså sikker har liggende et sted, som du sikkert kan se. Som jeg ikke sendte for det noen som sa at det blir det bare mer bråk av, - men den [artikkelen til Løvlie] anser jeg for å være udannet i den motsatte betydningen av ordet, altså rett og slett, altså, ja veldig provosert.

Professor Lars Løvlie, fra Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, skrev i 2004 en kritisk artikkel om reformen (2004b). Clemet leser utspillet som udannet og uforskammet. Hun lar seg provosere av artikkelen, men ble rådet av andre til ikke å svare på det Løvlie skriver. Når Clemet sier at hun droppet å komme med tilsvarende svar til Løvlie, er det en pragmatisk beslutning. Det var ikke slike problemstillinger og denne typen udannet kritikk hun ville bruke tiden sin på. I dette sitatet åpner Clemet for innsyn i den delen ”bak scenen”, i kulissene, hun vil invitere meg til å se. Denne bruken av ”bak scenen”, der hun fremstiller seg selv som intim og åpen, kan forstås som å gjøre ”bak scenen” til ”midt på scenen”.

Clemet fortsetter:

(...) ja, hun Gunn Imsen har jo også holdt på. Og det kan jeg si, altså, av og til, jeg har nettopp diskutert noe helt annet med han der Bent Sofus Tranøy, som har skrevet bok om markeds makt over sinnene, og det er akkurat det samme, der man føler en voldsom mangel på respekt for de som påtar seg en politisk oppgave og en veldig liten forståelse for kompleksiteten i det, og jeg vil at jeg, ja, jeg kjørte en veldig lyttende stil. Det tror jeg de fleste vil si som var borte i meg, med fagseminarer, og inviterte til utrolig mange møter og var rundt i landet. Jeg reiste meg i hjæl omtrent og på møter med skoler og sånt noe, og lyttet til øra sto på stilker, altså, for å prøve å få fatt i hva er det. Hva er det norsk skole sier og mener og sånn, og. Men det er klart at når du møter og leser mennesker som bare uttrykker forrækt og mangel på respekt, så blir jo dialogen veldig hemmet, og noen av de står for det.

Her forsterker Clemet kritikken av forskerne. Jeg tolker dette som støtte for min argumentasjon om at Clemet tilsynelatende har et sterkt ønske om legitimitet, også i de forskningsmiljøene som kritiserer det hun står for. Hun opplever det ikke som kritikk, men som forrækt. Det hun sier kan forstås som aktiv inntrykkskontroll i forholdet til meg som intervjuer. Det faktum at hun bruker over en time på å snakke om disse tingene med meg, er en indikasjon på at hun har et behov for å bli hørt, for å forklare seg og for å få legitimitet. Hun korrigerer seg selv med å understreke at det er noen former for kritikk som er grei:

Mens mange andre, kan jo ha helt andre meninger enn deg, men de uttrykker allikevel, de kan uttrykke seg. Så det... (Intervjuer: du mener det er mangel på faglighet?) Ja, det er klart, da er det bare politikk og ideologi. Ja, det er ikke forbudt det. Det er ikke det jeg sier, men det får mindre verdi. Og noe annet også som, ja, altså når vi ønsker at barna skal lære å lese og skrive, og det altså bare blir harselert med som en sånn, eh, NHO-ting eller markedsliberalismen, altså det, det er så *far-fetched* den kritikken, og jeg vil si, da jeg traff Lars Løvlie og diskuterte med han. Han var jo på det møtet med Telhaug, og han [Løvlie] har jeg truffet i selskaper før. Vi har noen felles, men jeg tro at han på en måte var litt flau altså, for å si det rett ut, for han, jeg

vet ikke hva de tror altså. At vi sitter oppe på kontoret og haha, nå skal jeg finne på noe markedsliberalisme (ler). Så det er på en måte så... så det, det er faktisk litte grann provoserende.

Noen vet hvordan de skal uttrykke seg, hevder Clemet. Jeg tolker det dit hen at disse ”noen” er de som støtter opp om hennes syn. Clemet tillegger ”de andre” tanker om hva hun egentlig driver med, og hun gir dem en til dels narraktig fremstilling.

Og noe annet som, som jeg også skal ha med, i forhold til hvem vi snakket med og, det er det at: når man har konstatert et problem, så, ja det er for så vidt alle enig med, at det er ingen som har bestilt det som senter for leseforskning sier om leseferdigheter. Det er det jo i og for seg ikke. Eller, når vi for eksempel i høyere utdanning kunne konstantere at mange strøk, og at det skulle komme en reform. Så er det mange som er kritiske til reformen. Eller det man gjør. Og det er greit. Det leser jeg med stor interesse, med mindre det er bare harselas altså. Da får det bare passere. Men det jeg blir sånn desperat opptatt av, har de et alternativ? For hvis det kommer en alternativ løsning, så skal jeg studere den herfra til evigheten, og kanskje velge den hvis den er bra. Men det kom ikke, vet du. Og det er jo forskernes privilegium. Og de skal ikke kritiseres for det, for det er privilegiet deres. Men det som man kanskje kunne forventet tilbake, er et minimum av respekt for den kompleksiteten i den oppgaven en statsråd er satt til å gjøre. Og det føler jeg at den typen harselas, det, ja, det virker veldig lite vitenskapelig og forskeraktig. Så den artikkelen hans syntes jeg var noe ordentlig makkverk altså. Og det var boken til Telhaug også. Den lille han skrev. Det verket var sikkert helt annerledes. Det var sikkert grundig.

Kritikken skal være konstruktiv for at hun skal interessere seg for å lese den. Dessuten vil hun at forskerne som kritiserer henne skal komme med et alternativ – igjen et uttrykk for Clemets løsningsorientering. Hun vil ha respekt for den jobben hun har gjort og for kompleksiteten i det arbeidet hun som politiker gjør.

Men jeg kan si én ting om forskning. Det er, altså når dere forsker på oss da. Ja, du er ikke den første som er her og forsker på Kunnskapsløftet og så videre. Så er det klart at, det ligger i forskningens natur at dere vil gjøre funn som dere dramatiserer mer enn det var ment altså, (ler), sant, ha, så kan dere jo si at det også er et funn, at de satt jo virkelig ikke og tenkte at nå må vi passe på demokratiperspektivet, men eh, ja. Vel. Sånn at det er av og til tilfeldighetene, eller vel begrunnelsen som jeg fortalte deg, er at vi prøvde vel mer å konsentrere oss om det vi skulle gjøre noe med og ikke det vi ikke skulle gjøre noe med. Så det kan jo i ettertid bli veldig dramatisert da.

I dette sitatet antyder Clemet at den forskningen som gjøres, inkludert min, ikke er relevant fordi forskerne ikke evner å se helheten. Hun viser til at det var ting hun mente hun måtte ta tak i – og noe som kunne forbli som det var – fordi det ikke var behov for å gjøre noe med det. Uavhengig av hvordan hun formulerer seg, tolker jeg henne som åpen for den frie forskningen ved at hun lar oss komme og snakke med henne om disse tingene. Hun utdyper

den manglende forståelsen for helhet og kompleksitet som preger de forskerne hun trekker frem:

Og det er veldig mange forskere innen pedagogikk og skole i Norge, så det kommer til å komme. Peder Haug har jo slaktet reformen før den ble iverksatt. For å være for individualistisk og alt dette. Men det forteller jo hva man har å gjøre med her. Han har vi selvfølgelig hatt stor glede av, for alt han har gjort, veldig mye bra forskning. Men for eksempel han var jo på et møte om læreplaner helt på slutten av vår periode, og avslørte da, gjennom et innlegg han holdt, at han ikke forstår begrepet kompetansemål.

Her tar Clemet høyde for at forskerne kommer til å fremme kritikk mot reformen. Hun antyder et dobbelt forhold til Peder Haug. På den ene siden har han vært nyttig for henne, på den andre siden har han ikke skjønt noe. Formuleringen om at ”du skjønner hva vi har å gjøre med her” er nedlatende, noe som kan forstås som at hun betrakter Haug som en forsker som kan brukes i noen sammenhenger, men ikke i andre.

Og det så jeg igjen i avisen nå, da var det Gunn Imsen og en eller annen forsker som beviste det. Det var to sider i Dagbladet, som skjelte ut disse kompetansemålene. Det var hun og han Ulvund eller hva det var for noe, og de har jo ikke forstått det. Sånn at det vil jo være masse kritikk og misforståelser og masse politisk forskning. Gunn Imsen er jo politisk. Hun er jo en av dem som er det. Og da kan du si at midt oppe i dette må du klare å fatte en politisk beslutning, hvis ikke kan du ikke være statsråd. Du må greie å ta en beslutning. Under tvil, du kommer aldri til å greie å ta en beslutning med full sikkerhet. Du må... du må... men jeg tror, jeg vet ikke hva de sier i departementet når det kommer en forsker der, men det er ikke mange meldinger i Norge hvor det har vært innhentet og tygget så mye kunnskap, og hvor den politiske ledelsen har vært så involvert som i den meldingen der. Det tror jeg ikke, og at vi har stått overfor masse vanskelige valg, det kan jeg bare si et stort ja til. Det har vi gjort.

Samlet fremkommer det en kraftig, men samtidig defensiv kritikk av forskersamfunnet. Kristin Clemet må forholde seg til forskerne, og hun har langt på vei gjort det. Måten hun formulerer seg på kan være en indikasjon på at hun ser på forskerne som ”de mektige andre”, og at det hun formulerer i disse sitatene er en form for motmaktstrategi. Hvis forskerne hadde vært enige med henne, ville dette legitimert politikken hun fører. Et eksempel på forskere som legitimerer Clemet er Erling Lars Dale, som presenteres som en av de forskerne som har lagt premisser for reformen:

Altså, jeg må si at vi, for det første så var det veldig masse forskning som lå der, som kom i vår tid som, ja, det gjaldt jo hele evalueringen av Reform 97, og som vi gikk veldig grundig inn i før meldingen. Så kom hele differensieringsprosjektet til Erling Lars Dale osv. Og jeg har hørt at han har skrevet en ny bok nå, som jeg har hørt at er veldig bra, men jeg har ikke lest den. Men, ja, så mange forskere hadde jo bidratt inn i det og la jo sånn premisser.



Vi ser av disse utsagnene at Clemets forhold til forskning og forskere er ambivalent og tvetydig. Hun ønsker støtte, men avskriver forskerne når hun ikke får det. På den ene siden får hun mye informasjon som hun kan bruke i sin egen argumentasjon. På den andre siden blir hun oppgitt når hun får kritikk. Hun leser kritikken som politisk og mener forskerne ikke har forståelse for hennes situasjon som politiker. Clemet er pragmatisk og handlingsorientert – hun har identifisert et problem og ønsker å finne en fornuftig løsning på problemet. De som er uenige i hennes løsningsforslag, blir bortforklart som politiske, normative og respektløse.

## Skolen

Clemets argumentasjon om behovet for en kulturendring i skolen bygger på påstanden om at 20 % av elevene ikke kan lese og skrive når de går ut av skolen.

Ja, oppe i all den støyen om nasjonale prøver og alt som var, fikk vi en rekke hyggelige tilbakemeldinger. Blant annet fra lærere som nå endelig fikk en opplæring i vurdering. De hadde ikke vurderingskompetanse, spesielt ikke lærere i barneskolen. Men vi fikk jo mange hyggelige tilbakemeldinger fra foreldre, som sa at de aldri hadde fått vite hvordan barnet deres sto. Det kjenner jeg jo igjen fra mine egne barn. Jeg har en sønn, som nå ligger oppe. Han er syk, så. Han har blitt ganske flink nå. Han går i åttende nå, han har hatt leseproblemer. Men hvis ikke han hadde hatt søsken, jeg vet ikke om jeg hadde skjønnet det, jeg. Fordi at du greier jo ikke å vurdere det sånn helt, i, fordi lærerne de har jo ikke kunne kommet med noen læreplaner, eller, det gikk lang tid før de egentlig fattet, vel så det. Jeg fikk mange hyggelige tilbake meldinger fra foreldre, som endelig fikk skikkelige tilbakemeldinger på det faglige.

Her sjonglerer Clemet mellom status som forelder og status som statsråd. Hun viser til at hun fikk en rekke positive tilbakemeldinger, og legitimerer seg selv både gjennom at mange var positive og at hun selv kjenner problemet fra sin rolle som mor. Skolen fremstilles som en plass der man må ha erfaring for å forstå systemet. I tillegg understreker hun det som kan forstås som "alles" behov for faglig funderte tilbakemeldinger på hvordan elevene presterer på skolen.

Jeg spør Clemet om det er på dette punktet – altså det vide oppdragelsesmandatet skolen har – at vi ser et skifte til at barna skal ansvarliggjøres for egen læring:

Det jeg tror, er at det kan bli en innsnevring nesten automatisk, fordi det som har skjedd nå, hvis man skal tolke det som har skjedd i beste mening, mest mulig positivt, så har jo skolene fått tydeliggjort det de egentlig, det mange lærere egentlig mener at de skal drive på med, nemlig læringsoppdraget. At det, det er ikke 80 % i klassen som skal lære å lese, men helst 100 %. I hvert fall må det være oppunder 100 % - og det skal være mer fokus på læringen, ikke sant?

Og så tror jeg skolen syntes, det virker sånn, og det andre vi har tatt fatt i er at hvis de skal lære barna å lese og skrive og regne og så videre, så er det nødt til å være en rimelig grad av

disiplin, så derfor så griper de fatt i det også. Og så sier jo samfunnet, ganske tydelig, at vi vil ha gode ledere i skolen, og jeg syntes også at samfunnet gir en ganske tydelig beskjed til lærerne om at de må ta tilbake autoriteten i klasserommet. Og jeg tror at hvis de beskjedene går inn, og man gjør det, så vil man automatisk, altså, ha mindre fokus på de andre tingene. For det som har skjedd før, det har jo ikke vært det at de har fått beskjed om at de ikke trenger å lære barna å lese. Det er bare det at oppmerksomheten ikke har vært der, så den har vært et annet sted. Så det er et spørsmål om å rette oppmerksomheten inn mot noe, og da blir det mindre oppmerksomhet på andre ting.

I dette sitatet presenterer Clemet en rekke aktører som hun bruker for å støtte sine egen forslag. Hun henviser til de 20 % som ikke kan lese og skrive, og viser til at fokuset nå skal være der alle vil det skal være – på å styrke kunnskap og grunnleggende ferdigheter. Jeg spør om det ikke er en fare for at fokuset på grunnleggende ferdigheter blir for ensidig:

Jo, altså det er klart at det alltid er en risiko for at ting tipper over. Men du kan si, vi satt der og visste at nesten 20 % ikke klarer å lese og skrive når de går ut av skolen, og det er store sosiale forskjeller. Skal man da gjøre noe med det? En strategi er ikke å gjøre noe, bare la det være sånn. Det syntes ikke jeg er noe opsjon, hvis jeg er utdanningsminister. Det andre er å prøve å gjøre noe med (...)

I dette sitatet brukes den samme argumentasjonen om elevene som ikke kan lese og skrive. Clemet antyder at de før henne ikke har gjort noe med problemet, men at hun gjorde det. Når hun sier at det ikke var noen opsjon, antyder hun at hun ikke kunne la være å ta tak i disse tingene. Jeg forstår dette som en ansvarlighetslegitimering.

## **Generell del – la de tusen blomster blomstre**

Jeg påpekte for Clemet at det for meg syntes som om Generell del og de andre styringsdokumentene harmoniserer dårlig. Clemet svarer slik:

Ja, jeg er helt enig. Jeg er sikker på at jeg ikke ville ha skrevet den sånn, det er helt klart. Så det er en liten sånn ideologisk kræsj, for det er denne herneske, voldsomme retorikken. Han har vel skrevet den sjøl antagelig, og det har jo vært en flukt også for noen i skolen, tror jeg. For det er jo ikke grenser for hva du kan, da. Det er jo alle disse formuleringene med det meningssøkende og det skapende og alt, og jeg har truffet skolefolk som er så begeistret for Generell del, for det er sånn ”la de tusen blomster blomstre” og, nei, så jeg er egentlig glad for at ikke flere har påpekt det du har sagt, for det at det du sier, jeg tror det er noe i det.

Både Bergesen og Søggen fremhevet at Generell del og de andre delene harmoniserte. Jeg forstår Clemet som lite begeistret for den Generelle delen – og for Hernes. Hun karikerer til en viss grad de som er begeistret for innholdet i denne delen. Min tolkning av utsagnet er at

hun mener innholdet er urealistisk, og at det ikke er viktig for selve reformen. Generell del blir på denne måten et kompromiss for ikke å lage støy og uten innflytelse på reformarbeidet.

(...) vi valgte å beholde den generelle delen, og legge til denne læringsplakaten som skal være mer holdninger og verdier. Vi var nok på en del områder personlig sånn i politisk ledelse at vi kunne tenke oss å skrive om deler av Generell del. Det er sider ved den vi ikke er overbegeistret for kanskje. Det er noe sånn altomfattende ved den, og den representerer kanskje i liten grad det multikulturelle perspektivet. Men vi følte at kostnadene ved å gjøre det ville være svært høy, fordi vi oppfattet vel at den norske skolen hadde tatt til seg og at det var stor oppslutning om Generell del, men derimot var det mye kritikk mot fagplanene, fordi de var så upresise, og det var ikke mål og så videre. Så vi følte at hvis vi skulle gjøre noe med den generelle delen, så ble forklaringsbehovet så stort at vi tok vekk fokus fra alt annet. Det var ikke verdt det så å si. Så vi beholdt den.

Sitatet styrker og gir holdepunkter for tolkningen av Generell del som et kompromiss uten politisk påvirkning. Av dette utsagnet forstår jeg Læringsplakaten som den delen i læreplanen som artikulere holdninger og verdier – ikke Generell del. Clemet gir en pragmatisk forklaring på hvorfor delen ble beholdt. Hun valgte å fokusere på de viktige tingene i skolen.

## **Om skolens demokratioppdrag og dannelse**

Demokratioppdraget er ikke særlig synlig i de politiske styringsdokumentene. Jeg viste tidligere hvordan demokratioppdraget ble formulert og konkretisert i *Kultur for læring* og påpekte disse passasjene i teksten for Clemet.

”Slike ferdigheter [Grunnleggende ferdigheter] er også nødvendige for å kunne delta aktivt i den demokratiske utviklingen av samfunnet, for eksempel gjennom diskusjoner og bruk av petroleumsfondene eller fremtidens pensjonsordninger.” (UFD 2004:31)

Jeg spurte Clemet om min tolkning, at dannelsesbegrepet, slik det har fremstått i diskusjonen, har vært veldig politisert og dermed har gjort det vanskelig å snakke om dannelse. Jeg påpekte at dannelse i og for seg er definert i Stortingsmelding 30, men på måter det ikke er tradisjon for. Tradisjonelt har dannelse vært et veldig åpent begrep som kan ta hvilken som helst retning.

Ja, jeg er enig i det. Jeg er ikke så begeistret for det selv. Og det var verre, husker jeg. Men det blir så platt liksom, det var nok for å prøve... nei, det ser litt teit ut liksom. Men man skjønner hva man har forsøkt å si. (pause) men jeg er enig i det. Det blir plumt.

...

Ja, nei, altså ja, nå vet jeg at han [Alfarnes] ville gå hakket lenger enn meg, men jeg har da hatt fingeren min borti her til siste natt, så... (leser en gang til)

...

Altså, sånn som jeg ser det, hva er dannelse? Altså, jeg er enig i at, eh, altså jeg har ikke noe vitenskaplig forhold til det, men for meg er det, altså, du kan sikkert eh..., dannes hvis du går alene i skogen i hele ditt liv også, men jeg tenker veldig mye på det som å kunne ta det å kunne ta del i andres tanker i fortid og samtid. Du kan si at i vår tid er muligheten for å gjøre det uendelig mye større hvis du kan lese for eksempel. For det betyr at du kan lese noe som er tenkt før, og du kan lese noe som er tenkt på andre siden av jordkloden. Og derfor kan man si at slik som vi prøvde å formulere, at det kan være mange veier til dannelse som kan være stengt hvis du ikke kan lese. Sånn prøvde vi å formulere det. Alfarnes og min statssekretær [Bergesen] sier det, mellom oss sagt, noe smalere enn meg. Jeg setter dette som premiss. Jeg vil gjerne si det motsatte, at det er mange muligheter som stenges, sånn har jeg prøvet å formulere det. ...

Så jeg relaterer det veldig mye til vår tid og til de muligheter som ligger i vår tid, men, altså hvis du er midt ute i skogen i Australia, skal jeg ikke si at man ikke kan dannes og utvikles som menneske selv om du ikke har de mulighetene vi har. Men det er jo ikke det som er situasjonen i norsk skole. Så. Men jeg er også opptatt av at hvis du tilfeldigvis er barn, men en som ikke kan lese eller skrive, så betyr ikke det at det menneske ikke kan dannes. Så det er derfor jeg mener at det ikke er absolutt, men jeg mener det er gyldig for nesten 100 % av oss.

Dette sitatet leser jeg som en bekreftelse på at Clemet ikke har et forhold til diskusjonen om dannelse. Dette kan forklare deler av den dårlige kommunikasjonen mellom Clemet og kritikere som Løvlie, Telhaug og Imsen. De diskuterer ikke de samme tingene og snakker forbi hverandre. Perspektivene i diskusjonen er ulike, og jeg mener at det er holdepunkter for å si at de ulike partene ikke er villige til å ta den andres perspektiv. Clemet forklarer sitt perspektiv på denne måten:

Altså, for det første tror jeg, innledningsvis, at det er viktig å si at det er typisk politisk at det du vil gjøre som styrende med det som er imperfeksjon. Altså det som er feil. Det som går galt, det er det du gjerne vil reparere. Og når du tar opp dette med demokratiperspektivet, så er det klart at når vi hadde kartlagt situasjonen i norsk skole, så var det ikke det som sprang oss i øynene, at det var et problem med demokratiforståelse, demokratikunnskapene eller demokratiferdighetene til elevene. Tvert om kan mange si at de er svært gode. Så kan man diskutere hva slags demokratiforståelse de får. La det være en annen skål, men det var ikke det som sprang oss i øynene.

[...] men det sprang oss noe annet i øynene, som har å gjøre med de grunnleggende ferdighetene og sosiale forskjeller. Noe som vi hadde en dårlig dialog med våre politiske motstandere. Vi mener jo at dette hang sammen, altså at hvis du skal lære å lese og skrive og regne i vårt samfunn, i et høyteknologisk og leseintensivt samfunn, så kan man spørre seg om hvordan det blir med deltagelse og demokrati. Så vi syntes det var klare forbindelseslinjer mellom grunnleggende ferdigheter og dannelsesperspektivet. Så var det noen andre ting som gjorde seg gjeldende, så dette var ikke noe hovedfokus.

I dette sitatet fremstiller Clemet seg som løsningsorientert og fokuserer på utfordringene for skolen. Hun knytter dannelsesperspektivet til en liberal forståelse av demokratiet, på samme måte som Bergesen. Det foreligger data og empiri som antyder at norske elever har gode

demokratikunnskaper og forutsetning for å delta i demokratiske prosesser. Det var ikke demokratikunnskapene som var svakheten blant norske elever, men ferdigheter.

Det neste jeg må nevne i denne forbindelsen er jo at vi har jo politiske og ideologiske anføttelser mot å måle mer sånne personlige egenskaper, og dels er det betenkelig, men det andre er noe vi ikke ble helt ferdig med. Vi oppdaget at skolens vurderingskompetanse og vurderingsmåter var et virvar. Og noe av det som bidro er at man skulle trekke med en del sånne personlige kompetanser i regnestykkene dine osv. Så det er flere grunner til at vi valgte ikke å legge dette i grunnleggende ferdigheter og at det ikke stod sentralt.

Jeg setter spørsmålstegn ved om det er dannelse Clemet snakker om her – eller om hun er inne på diskursen om sosialkapital. Personlige egenskaper og kompetanser blir i de internasjonale dokumentene beskrevet som sosialkapital. Clemet flytter fokuset over på vurderingssystemet, noe som antyder at hun forstår personlige egenskaper som en måte å evaluere individets karakter på. Dette vil være i strid med liberale grunnprinsipper om individets rett til og ansvar for å velge sine egne livsprosjekter. I en politisert skole vil dette medføre at skolen definerer hva som er eller ikke er en god personlighet. Det kan synes som om Clemet mangler et begrepsapparat for å diskutere dannelsesproblematikken, og at hun har en bestemt forståelse av dannelse som en sosialdemokratisk konstruksjon og enhetsskoleideologi.

## **Om enhetsskolen**

Bergesen uttrykte sterke meninger om enhetsskolen. Det gjør også Clemet:

Noe som vi gledet oss til, men som ikke noen forskere har tatt opp i ettertid, du vet at enhetsskolen, det er begrep som [jeg skyter inn: ja, det finns ikke der mer] nei, det kom litt i miskreditt. Også Trond Giske ville gjerne ha et annet begrep, så han begynte å kalle det den offentlige, nei, den fellesfinansierte skolen, ett eller annet sånt noe. Og så spurte departementet hva jeg skulle kalle det, og da sa jeg at: Kan vi ikke bare kalle det skolen? Og så ble vi enig om det da, at det skulle hete skolen. Og så bestemte vi at det ikke skulle stå enhetsskolen ett sted i den meldingen. Det bestemte vi aktivt, og så skal vi ikke si det til noen før den første forskeren fant det ut. Men det er det jo noen som har sagt da, så det var med vilje.

I dette sitatet forteller Clemet, litt skadefro, om hvordan hun og Bergesen har ”lurt” forskerne. Jeg tolker sitatet som en kritikk av Giske og en indirekte antydning om at han kom med en rekke ubrukelige forslag til hva skolen skal kalles. Hun presenterer seg selv som den klarsynte, som rett og slett kaller skolen for nettopp skolen. Den litt skadefro uttalelsen kan ses i lys av den liberale motstanden mot enhetsskolen som sosialdemokratisk institusjon.

Clemet og Bergesen er samstemte, i motsetning til Søgner og Aase, som fremdeles bruker en retorikk som er fundamentert innenfor rammene av enhetsskolen.

Jeg fortalte at jeg diskuterte dette med Bergesen.

Ja. Nå er han litt friskere enn meg, for jeg mener det nok ikke så friskt fordi at det er jeg som bestemmer. Og det avhenger av hva du legger i enhetsskolen. Og hvis du legger i begrepet enhetsskolen at alle skal ha lik tilgang til utdanning osv, så er jeg for enhetsskolen. Ikke sant. Og det har vi jo oppnådd i Norge, at samme hvor du bor i landet, samme hvilke inntekt foreldrene dine har, så har du tilgang til skole. Hvis du med enhetsskole mener at alle skal behandles likt, sånn at vi får veldig mange forskjeller, så er jeg også mot enhetsskolen.

Tidligere omtalte Clemet Bergesen som ”min statssekretær”, og nå understreker hun at det er hun som bestemmer. Bergesen omtalte stortingsmeldingen som hans melding. Dette kan på den ene siden være tilfeldige formuleringer. På den andre siden kan det være en antydning om interessekonflikter mellom statsråden og statssekretæren. Clemet synes i større grad enn Bergesen å verdsette fundamentet for enhetsskolen og likhetstenkningen. Jeg skal være forsiktig med å overtolke disse utsagnene, men kan samtidig ikke se bort fra at det kan være uttrykk for hva som har foregått i kulissene til politisk ledelse.

### **Clemet – pragmatisk og resultatorientert**

Clemet bruker begrepet kulturreform på den nye læreplanen. Som Aase bruker hun kulturbegrepet ofte. Mens Aase knyttet kultur til tradisjon og dannelse, knytter Clemet det til omgivelsene, tradisjon og ansvarliggjøring. Clemet sier at skolekulturen er dårlig, og det må skapes en ny kultur. Hun er, på samme måte som Bergesen, kritisk til skolen som den er, og ønsker å bygge opp en ny tenkning og organisering av skolen.

Clemets forhold til forskerne, eller retter sagt til en rekke navngitte forskere, er anstrengt. Hun har et ambivalent forhold til dem og bruker mye tid på å forklare sin ergrelse over disse personene. De har ikke forstått henne, de fremstår udannet, de er venstreradikale og de har ikke innsikt i hva det vil si å være politiker. Når kritikken kokes ned, handler det om legitimering. De som ikke legitimerer Clemets handlinger og løsningsforslag, er mot henne. Hvis disse individene hadde gitt henne tilslutning, ville prosessen vært en annen. Men de har ikke forstått reformarbeidet, og de har motarbeidet reformprosessen. I motsetning til Bergesen, som virker uberørt av hva alle andre synes og helt trygg på at han har funnet løsningen, bruker Clemet mye energi på forholdet til forskerne.

Som Bergesen og Søgneren begrunner Clemet videreføringen av Generell del med pragmatiske årsaker. Mens Søgneren snakker varmt om Generell del og Bergesen forholder seg tilsynelatende nøytral, sier Clemet at innholdet i Generell del og de andre dokumentene speiler ulike ideologiske virkeligheter. I tillegg omtaler hun reformen blant annet som ”la de tusen blomster blomstre”. En omtale som antyder at hun ikke er videre begeistret for denne delen av læreplanen.

Clemet har et eierforhold til reformen. Til forskjell fra Bergesen, som hevder at han skrev stortingsmeldingen, sier Clemet at Alfarnes skrev meldingen. Når hun i tillegg understreker at hun er sjefen og hadde det siste ordet, kan dette tolkes som indikasjoner på at Bergesen har en annen rolleforståelse enn Clemet – og at Clemet er klar over dette. På den annen side kan det tolkes som om Bergesen ville gå lenger enn Clemet, men at hun av strategiske årsaker holdt igjen.

Clemet uttrykker ingen klare formeninger eller tanker om dannelsesperspektivet, og hun fremholder også at dette var et perspektiv som ikke var viktig. Det var ikke dannelse og demokratisering som var viktig, det var det at elevene lærte å lese og skrive.

I intervjuene fremkommer det noen fellestrekk, men i all hovedsak er det klare spenningsforhold i forståelsen av skolereformen. I det følgende skal jeg redegjøre for de hovedtrekkene jeg leser ut av det foregående materialet.

## **6.6 Komparasjon av intervjuene: flerstemmighet og posisjonering**

Innledningsvis i kapitlet skrev jeg at begrunnelsen for intervjuene først og fremst var at styringsdokumentene alene ikke gir informasjon om eventuelle spenningsforhold blant aktørene. De utdanningspolitiske styringsdokumentene er såkalte konsensusdokumenter som gir informasjon om de beslutningene som ble tatt, men ikke sier noe om beslutningsprosessen. For det andre ville jeg undersøke hvilke begrunnelser den enkelt aktøren gir for reformen. Reformarbeidet var ikke ferdig da jeg utførte de tre første intervjuene (Bergesen, Søgneren og Aase), og jeg var interessert i å undersøke hvordan enkeltaktørene forsto sin rolle i reformarbeidet.

Den tredje begrunnelsen for å intervju var muligheten for å undersøke om det var ideologiske trekk eller begrunnelser for reformen. For det fjerde ville jeg undersøke om aktørene i reformarbeidet lot seg påvirke av, eller refererte til, noen av de internasjonale styringsdokumentene som beskrives i kapittel 2. I det følgende skal jeg redegjøre for de hovedkategoriene jeg har identifisert i en komparasjon av de ulike aktørene.

## **Rolle**

Det som er felles for intervjudataene, er at alle intervjupersonene har et eierforhold til reformen – eller som i Laila Aases tilfelle – til faget. Av intervjudataene fremkommer det at de ulike aktørene har hatt ulik grad av påvirkning på de overordnede linjene i reformen. Bergesen gir en selvpresentasjon av seg selv som hovedarkitekten bak reformen. Jeg skrev tidligere at han fremsto med et tydelig eierforhold til reformen. I tillegg viser intervjudataene at han i liten grad fremstår som villig til å diskutere eventuelle svake punkter ved reformen. Bergesen diskuterer ikke, han forteller hva reformen er. Dette er spesielt tydelig når han får spørsmål om forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og dannelse.

Søgner fremstår også som en av arkitektene bak reformen. Til tross for at Kvalitetsutvalgets forslag om basiskompetanse ikke videreføres, er hun godt fornøyd med utformingen av Kunnskapsløftet. Dette kan tolkes som om basiskompetansebegrepet ikke var det mest sentrale for Kvalitetsutvalget, og/eller at det var andre momenter ved reformen som veier opp for at basiskompetanse ble byttet ut med grunnleggende ferdigheter. Basiskompetanse ligger mye nærmere den herneske tilnærmingen til skole og utdanning enn tilnærming Søgner forfekter. Hva er det så Søgner ”vinner” på å se bort fra basiskompetanse? I intervjuet fremholder Søgner at skolen må forbedres, og hennes innføring av en utvidet testkultur i Oslo-skolene videreføres i Kunnskapsløftet. På denne måten kan det synes som Søgner, på linje med Bergesen, er opptatt av å styrke resultat kvaliteten i skolen. Hvis det stemmer, har Søgner en sentral rolle som premissleverandør til reformen, og hun kan støtte opp om en rekke av de argumentene Bergesen fremfører.

Clemet har den overordnede rollen i reformarbeidet. Hun bidrar til å dempe Bergesens inntrykkskontroll av egen rolle når hun presiserer at det er hun som bestemmer og omtaler Bergesen som sin statssekretær. Hun påpeker at hun hadde en finger med i spillet til siste slutt og viser til at det var hun som var statsråd. I tillegg forholder Clemet seg, i mye større grad



enn de andre intervjupersonene, til den offentlige diskursen om reformarbeidet. I hvor stor grad denne diskursen påvirker de avgjørelsene som tas, er uklar.

Laila Aase betegner reformarbeidet som et oppdrag og har ingen rolle som premissleverandør for reformen. Aase følger direktiver og forsøker å tilpasse sin forståelse av norskfagets funksjon til disse direktivene. Hun ivaretar sin oppgave innenfor rammene av de fastsatte direktivene.

### **Tilnærming**

Felles for Bergesen og Søgner er at de gir en ukritisk forståelse av reformens innhold. Clemet og Aase er i større grad kritiske, men på ulike måter. Clemet er kritisk til forskernes rolle og mener at innblanding fra forskerne ofte er et resultat av politiske preferanser. I tillegg ser hun at enkelte formuleringer i stortingsmeldingen er uheldige: ”det virker plunt”. Hun bekrefter at tidspress og pragmatiske hensyn gjorde at andre, ikke så presserende anliggender ved skolen, ikke ble ivare tatt.

Aase er den som stiller seg mest kritisk til reformen. Hun er kritisk til kompetansebegrepet og til prinsippet om metodefrihet. Aase påpeker at hovedbegrepene i reformen, som grunnleggende ferdigheter, er uklare. I tillegg viderefører hun det uklare kompetansebegrepet fra dokumentene. Dette medfører at faggruppen må gjøre tilpasninger til direktivene. Bergesen og Clemet fremstiller reformen som et nødvendig oppgjør med den sosialdemokratiske skoletenkningen. Dette står i kontrast til både Søgner og Aases fremstilling som er tro mot prinsippene fra L97 og Generell del.

Mens Clemet og Bergesen påpeker at enhetsskoleideologien skal legges død, tar både Aase og Søgner utgangspunkt i denne ideologien. Spesielt Søgner er opptatt av Generell del og viser til et personlig forhold til denne delen av læreplanen. Både Clemet og Aase fremstiller reformarbeidet som et korrektiv til og en videreføring av L97. I Bergesen og Clemets fremstillinger underslås det ikke at denne delen av læreplanen ville blitt revurdert hvis det hadde vært tid til det. Bergesen mener, som vist, at det ikke er noen kontrast mellom Generell del og resten av læreplanen. Imidlertid fremstiller han Læringsplakaten som det viktigste visjonsdokumentet for skolen. Clemet erkjenner de ideologiske motsetningene mellom Generell del og resten av læreplanen.

## **Vektlegging**

Ved hjelp av intervjudataene har jeg vist hvordan de ulike aktørene anser ulike dimensjoner for å være hoveddimensjonen i reformen. Bergesen vektlegger grunnleggende ferdigheter som et av de viktigste trekkene ved reformen. Søgnsens retorikk fremstår i intervjuet fremdeles som fundamentert i begrepet om basiskompetanse og det integrerte menneske. Laila Aase fremholder den kulturelle dannelsesdimensjonen som sentral for norskfaget i forholdet til demokratisering og medborgerskap. I samtalen med Clemet er det grunnleggende ferdigheter som står sentralt. Argumentasjonen om at 20 % av elevene ikke kan lese og skrive når de går ut av skolen, er det grunnleggende premisset hos Clemet.

## **Legitimering**

Bergesen legitimerer reformen gjennom kritikken av skolens oppdrag slik det formuleres i L97. Han fremhever kunnskap som skolens viktigste samfunnsoppdrag. Ideologisk heller Bergesen mot en nyliberal holdning gjennom å henvise til arbeidsmarkedets krav og den enkeltes forpliktelser overfor seg selv.

Søgnsen legitimerer sin argumentasjon i en sosialdemokratisk tradisjon ved å henvise til utjevning og like muligheter. Samtidig understreker hun betydningen av kunnskap og grunnleggende ferdigheter som inngangsbilletten til samfunns- og arbeidsdeltagelse.

Aase bygger som Søgnsen på en sosialdemokratisk tilnærming til legitimering av skolen. På samme måte som Hernes er hun opptatt av felles referanserammer og kulturell dannelse.

Clemet legitimerer reformarbeidet ved å henvise til at det er 20 % av elevene som ikke kan lese og skrive når de går ut av skolen. Hun er kunnskapsorientert, men i tillegg argumenterer hun i en sosialdemokratisk tradisjon når hun understreker at hun stiller seg bak en rekke av hovedpunktene ved enhetsskolen. Clemets hovedanliggende syntes å være pragmatisk, hun ønsker å reparere noe som hun mener ikke er bra nok.

Alle intervjupersonene, med unntak av Aase, bruker PISA-resultatene for å legitimere sine uttalelser. Både grunnleggende ferdigheter og vektlegging av resultat kvalitet begrunnes med resultatene fra PISA og PIRLS.

## **Ideologi**

Ideologisk kan Bergesen kategoriseres som en liberaler som tenderer mot en nyliberal tilnærming til skolen. Søgneren er teknokraten med den sosialdemokratiske ideologien som utgangspunkt. Aase representerer en kommunitaristisk tilnærming til skolens samfunnsoppdrag og vektlegger mer det som er felles, enn det som er individuelt. Clemet, som kritiseres for å være nyliberaler (se for eksempel Telhaug 2005), fremstår som en pragmatisk politiker som ikke først og fremst er opptatt av å reformere skolen i henhold til ideologiske standpunkt.

## **Forholdet til det internasjonale**

Av de fire intervjupersonene er det kun Søgneren som synes orientert om de internasjonale anbefalingene på en måte som gjør at hun referer til dem. På grunnlag av dette mener jeg å kunne hevde at de internasjonale dokumentene ikke har vært sentrale i reformarbeidet. Dette argumentet kan imøtegås fordi jeg ikke direkte spurte andre enn Clemet om forholdet til internasjonale anbefalinger.

## **Tentativ konklusjon**

Reformarbeidet fremstår som legitimert av at det er bred enighet. Enigheten er både faglig og politisk og gjelder hovedgrepene i reformen. Likevel peker intervjudataene i retning av at dette er en fremstilling som kan og bør modifiseres. I intervjumaterialet avdekkes grunnleggende spenninger i arbeidet med reformen. Aktørene bak reformen har ulike intensjoner og forankrer dem i ulike diskurser og overordnede ideologiske tilnærminger. Disse forskjellene i begrunnelser kan forklares med hva som skal være skolens samfunnsoppdrag. Forskjellene kan også forstås som ulike posisjoneringer blant aktørene som arbeidet med reformen, i forhold til meg som intervjuer og i forhold til forståelsen av læreplanen som politisk dokument.

De ulike aktørenes posisjoneringer har forankring i den sosial, politiske og faglige konteksten de handler innenfor. Kontekstforståelsen brukes for å skape meningsbetydninger.

Posisjonering kan forstås som individets aktive stillingtagen innenfor en gitt kontekst der mening skapes gjennom kommunikasjon (Svensson 2008). Av intervjumaterialet fremgår det at de ulike aktørene posisjonerer seg ulikt. Denne ulikheten kan forstås som at aktørene må forholde seg til ulike rammer, som den enkelte aktør opererer innenfor på komplekse måter.

Innenfor disse rammene skapes meningsbetydning der tidligere handlinger, beslutninger og valg skal tolkes og gis mening gjennom å signalisere eierskap, understreke prioriteringer og gi inntrykk av at man har kontroll med konstruksjonen av sosial mening.

Intervjuene viser at det er stor grad av forståelsesuenighet og tolkningspreferanser blant aktørene. Analysen tydeliggjør disse ulike posisjoneringene. På grunnlag av de forståelsesvariasjonene som analysen har avdekket, mener jeg det er grunnlag for å konkludere med at det er ulike forståelser og meningsbetydninger ”bak scenen”, til tross for at reformen har hatt bred enighet ”på scenen”.

I det neste – og siste – kapitlet samler jeg trådene fra de foregående kapitlene. Hensikten er å sette det som har blitt synliggjort i denne undersøkelsen, inn i en overordnet diskusjon. Deretter besvarer jeg spørsmålene fra kapittel 1.

## 7. Demokratisk medborgerskap i norsk skole?

### 7.1 Innledning

Innledningsvis i kapittel 1 skrev jeg at forholdet mellom politikk og pedagogikk sto sentralt i denne avhandlingen. I dette kapitlet skal jeg se nærmere på dette forholdet gjennom å identifisere ulike diskurser. Jeg undersøker hvordan diskursene er dannet, hvilke behov de er et svar på og hvilken tvang de eventuelt utøver (Foucault 1999).

Jeg starter med en kort redegjørelse for hvilken diskursforståelse jeg legger til grunn for å identifisere diskurser. Deretter redegjør jeg for det internasjonale og norske materialet og sammenlikner disse.

#### **Diskurs**

En politisk diskurs dannes av mange og ulike diskursive posisjoner. Noen av disse posisjonene danner til sammen en hegemonisk diskurs, en såkalt diskursiv flate. Som politisk praksis bidrar diskurser til å etablere, opprettholde og endre maktrelasjoner (Fairclough 1992:67). Innenfor utdanning kan eksempelvis ideologien om enhetsskolen betegnes som en diskursiv maktrelasjon. Maktrelasjoner som politisk diskurs er konstituerende for sosial praksis, samtidig konstitueres de av allerede eksisterende sosial praksis (Fairclough 1992; 1995). Diskurser kan forstås som ”et system for frembringelse av ett sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i ett sett sosiale relasjoner” (Neumann 2001:18).

Når en diskurs er etablert, dannes betydningskonstruksjoner som bidrar til produksjon, reproduksjon og endring av dominansrelasjoner (Winter Jørgensen og Phillips 1999:2). Diskursen kan forstås som ett uttrykk for ideologi. Diskursproduksjon skjer gjennom kampen om makt og knyttes til det språklige. Det er i språket mening blir til (Neumann 2001:38), og tilgangen til virkeligheten skjer nettopp gjennom språket (Fairclough 1992). Gjennom diskurser fastsettes mening, som igjen innskrives i virkeligheten ved at relasjoner formes, både som identiteter og i institusjoner. Verden og meningsbetydning konstrueres i dette perspektivet gjennom diskurser (Fairclough 1992:62-100).

I identifiseringen av politiske diskurser blir det å synliggjøre ulike diskursive posisjoner viktig. Til sammen skaper disse posisjonene den diskursive overflaten (Laclau og Mouffe 2002) eller flatene for kunnskapsobjekter (Foucault 1999). Den diskursive overflaten kan forstås som nettverk av diskursive posisjoner på ulike nivåer og representerer det begripelige (Mouffe 2002a:181) – noe som igjen utelukker andre diskursive posisjoner.

Når en diskurs får hegemonisk status, betyr det at diskursen uttrykker det som der og da betraktes som virkelig. Relasjoner har blitt knyttet mellom ulike diskursive posisjoner, mens andre posisjoner er utelukket. Relasjonene fører til at de enkelte posisjonenes identitet modifiseres og tilpasses den diskursive overflaten (Mouffe 2002b). Den overordnede diskursen er et resultat av en artikulert sammenheng mellom diskursposisjoner.

Gjennom å utelukke noen diskursive posisjoner og inkludere andre, utvikles en indre logikk ved diskursen. Denne logikken bygges rundt utvalgte knutepunkter som delvis bidrar til å fikse eller fastsette mening (Winther-Jørgensen og Phillips 1999:37). Ulike disipliner kan inngå i slike knutepunkter, eksempelvis pedagogiske teorier som fremhever dialog og utjevning, samfunnsøkonomiske teorier og religiøse dogmer. Det sentrale er at disipliner defineres ved et objektområde: ”ett sett av metoder, en samling av påstander som betraktes som sanne, et sett av regler og definisjoner, av teknikker og hjelpemidler” (Foucault 1999:19). Sammen utgjør dette ”et slags anonymt system som står til rådighet for den som vil eller kan betjene seg av det, uten at dets mening eller gyldighet er knyttet til den som har oppfunnet det” (Foucault 1999:19). Disiplinen virker på denne måten som et kontrollprinsipp for diskursproduksjon. ”Disiplinen fastsetter diskursens grenser ved hjelp av et identitetsspill som har form av en vedvarende reaktualisering av regler” (Foucault 1999:22).

I det følgende er det denne diskursforståelsen jeg bruker når jeg identifiserer ulike diskursive felt og posisjoner. Jeg undersøker hvordan diskursene bygges opp og på hvilke vilkår. I tillegg ser jeg om det er diskursive posisjoner som tilsynelatende er med i diskursfeltet, men som reelt ikke er inkludert.

## 7.2 To diskurser – en internasjonal og en nasjonal

### **Internasjonal diskursdannelse og begrunnelse**

Den internasjonale diskursen om utdanning og demokrati er skapt i institusjoner som UNESCO, OECD, EU og Europarådet. Begrunnelsen for diskursen er overgangen fra det industrielle til det postindustrielle samfunnet og de nye utfordringene og mulighetene kunnskapssamfunnet skaper både sosialt og økonomisk. I det materialet jeg har presentert, har jeg vist at diskursens hovedtema er demokratisk medborgerskap. Begrunnelsen for diskursen er målsetningen om å utvikle utdanningspolitiske anbefalinger som bidrar til at individet kan leve et vellykket liv i et velfungerende samfunn.

Tidligere i avhandlingen redegjorde jeg for den diskursive tilnærmingen avhandlingen bygger på. Forståelsen av diskurs er hentet blant annet fra Foucault (1999). Politisk diskurs refererer til vokabularet som brukes innenfor politisk tenkning og handling, og hvordan mening konstrueres gjennom diskurser (Connolly 1993; Stone 2002).

I kapittel 2 viste jeg at den hegemoniske diskursen som ligger til grunn for kunnskapspolitiske anbefalinger i de store internasjonale institusjonene, legitimeres i demokratiet og demokratisk medborgerskap. Begrunnelsen for diskursen er overgangen fra det industrielle til det postindustrielle samfunnet og de nye utfordringene og mulighetene kunnskapssamfunnet skaper. Dette gjelder både sosialt, økonomisk og kulturelt. I gjennomgangen av dataene har jeg vist at kunnskapsdiskursen omhandler rammevilkårene for utvikling av demokratisk medborgerskap. Diskursen er legitimert av ønsket om å utvikle utdanningspolitiske anbefalinger som kan bidra til at individet kan leve et vellykket liv i et velfungerende samfunn.

Kapittel 4 omhandler den norske utdanningsdiskursen. Jeg har vist at denne ikke legitimeres gjennom demokratisk medborgerskap, men gjennom internasjonal konkurranse knyttet til testing og humankapital. Jeg vil nedenfor gå inn på en analyse av den norske diskursen, men først vil jeg presentere en skjematisk fremstilling av min forståelse av den internasjonale diskursen.

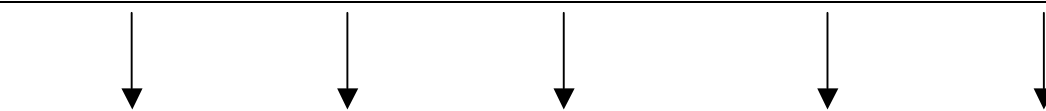
Fremstillingen inneholder de kategoriene jeg synliggjør i datautvalget og som ligger til grunn for denne avhandlingen. Andre perspektiver vil nødvendigvis føre til andre kategorier og identifisering av andre diskursflater.

I begge figurene er det fire nivåer. Figur 1 representerer den internasjonale diskursen, og figur 2 viser diskursen om Kunnskapsløftet. Det øverste nivået representerer den overordnede diskursen, den såkalte diskursflaten. Den overordnede diskursen representeres på nivå to gjennom at grunndiskursen deler seg opp i fem kategorier. Disse kategoriene representerer et utvalg diskursposisjoner som inngår i diskursflaten. På tredje nivå beskrives fikseringspunktene – altså de hovedtemaene som diskursposisjonene har felles og som danner grunnlaget for den hegemoniske diskursoverflaten. Diskursoverflate, som kunnskapsobjekt, defineres gjennom de ulike diskursposisjonene og den modifiseringen som skjer gjennom fikseringspunktene. Det fjerde nivået representerer kunnskapsområdene som er inkludert i fikseringspunktene. Jeg skal utdype dette ved hjelp av en gjennomgang av begge figurene.

### Figur 1. Den internasjonale diskursen

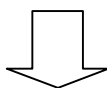
Nivå 1. Diskursflate/overordnet diskursnivå

<b>Demokratisk medborgerskap for et vellykket liv og et velfungerende samfunn</b>
---



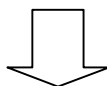
Nivå 2. Diskursposisjoner

Kunnskap	Kompetanse	Sosial utjevning	Medborgerskap	Økonomi
----------	------------	------------------	---------------	---------



Nivå 3. Fikseringspunkter

Sosialkapital	Humankapital	Nøkkelkompetanser
---------------	--------------	-------------------



Nivå 4. Kunnskapsområder

Livslang læring	Arbeidsliv og samfunnsliv	Læringssamfunn/ Kunnskapsamfunn	Kartlegging og evaluering	Medborgerskap
-----------------	---------------------------	------------------------------------	---------------------------	---------------



Diskursflaten og kunnskapsområdet for den internasjonale kunnskapsdiskursen er demokratisk medborgerskap. Kunnskapsobjektet – demokratisk medborgerskap - legitimeres i ideen om et vellykket liv og et velfungerende samfunn.

Diskursposisjonene (nivå 2) representerer ulike stemmer eller tilnærminger til kunnskapsobjektet. Diskursflaten inkluderer alle disse tilnærmingene og er tverrfaglig. Jeg har vektlagt fem diskursposisjoner. Disse er (jevnfør kapittel 2): diskursen om kunnskap, diskursen om kompetanse, diskursen om sosial utjevning, diskursen om medborgerskap og den økonomiske diskursen. Vi ser i figuren hvordan det tverrfaglige perspektivet representeres av ulike diskursive posisjoner som bindes sammen i relasjoner.

De ulike diskursposisjonene forholder seg til og modifiseres av knutepunktene (nivå 3). Disse punktene er sosialkapital, humankapital og nøkkelkompetanser. Hver diskursposisjon bringer med seg ulike tilnærminger til disse fikseringspunktene, og sammen utgjør dette diskursflaten.

Nivå 4 illustrerer ulike begreper som er inkludert i diskursen, og som alle diskursposisjonene på ulike måter og i varierende grad inkluderer i sine bidrag. Disse begrepene er livslang læring, arbeids- og samfunnsliv, lærings- og kunnskapssamfunnet, kartlegging og evaluering og medborgerskap. Dette kan forstås som ulike kunnskapsområder som inngår i tilnærmingen til kunnskapsobjektet – demokratisk medborgerskap. I tillegg representerer disse begrepene den interne logikken som fikseres gjennom knutepunktene.

I tillegg til diskursposisjonene begrunnes og legitimeres anbefalingene normativt og politisk. Formålet med å utarbeide internasjonale anbefalinger er at demokratisk medborgerskap skal styrkes gjennom utdanning. Den overordnede diskursen legitimeres på denne måten gjennom de ulike diskursposisjonene ved at kunnskapsobjektet rommer tverrfaglighet og begrunnes gjennom en teoretisk og begrepsmessig avklaring av de ulike fikseringspunktene.

Denne figuren kan relateres både til DeSeCo- og EDC-prosjektet. Figuren kan videreutvikles til å gjelde undervisningsnivå, ulike målsetninger, prioriterte kompetanser og så videre. Jeg har valgt å begrense den internasjonale diskursen til disse nivåene fordi de kan benyttes i en komparasjon med det norske materialet.

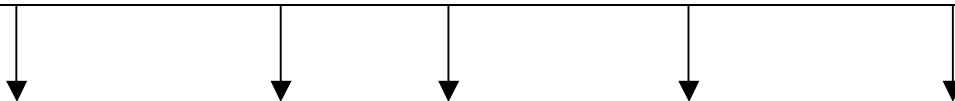
## Den nasjonale diskursen om Kunnskapsløftet. Diskursdannelse og begrunnelse

Når vi setter opp en figur for den norske diskursen, blir det åpenbart at strukturen er helt annerledes enn den internasjonale. Jeg viste i kapittel 4 og 5 at begrunnelsen for reformarbeidet legitimeres gjennom resultatene fra PISA 2001. I tillegg er det holdepunkter for å hevde at to andre undersøkelser legitimerer reformarbeidet politisk (se for eksempel Bergesen 2006, Hølleland 2007). Disse er Evaluering av Reform 97 (Klette 2003a) og Differensieringsprosjektet (Dale og Wærness 2003). Samlet var dette tre empiriske prosjekter som politikerne aktivt brukte for å legitimere den norske diskursen – en kvalitetsdiskurs. Gjennom økt kvalitet i skolen skulle Norge i større grad kunne konkurrere internasjonalt og skape grunnlaget for økt humankapital. Dette kan illustreres slik:

### Figur 2 Diskursen om Kunnskapsløftet

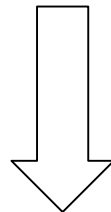
Nivå 1. Diskursflate/overordnet diskursnivå

<b>Kulturendring i skolen som skal styrke resultat kvalitet</b>
---



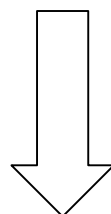
Nivå 2. Diskursposisjoner

Kartlegging, evaluering	Livslang læring	Humankapital	Arbeidsliv	New Public Management
-------------------------	-----------------	--------------	------------	-----------------------



Nivå 3. Fikseringspunkter

PISA, TIMSS, PIRLS	Ansvarlighet, samfunnsmessig regnskapsplikt	Grunnleggende ferdigheter	Individuelt tilpasset opplæring	Kvalitet
--------------------	---	---------------------------	---------------------------------	----------



Nivå 4. Kunnskapsområder

Kunnskaps-samfunnet	Arbeidsliv og samfunnsliv	Mangfold	Livslang læring	Dannelse
---------------------	---------------------------	----------	-----------------	----------

Figuren viser at den overordnede diskursen omhandler kulturendringer i skolen. Legitimeringen er at kvaliteten i skolen skal bli bedre. På nivå 2 fremkommer diskursposisjonene. Det som er karakteristisk i det norske materialet, er at diskursposisjonene er nært beslektet og sammenvevde. Dette står i kontrast til det internasjonale materialet som består av ulike og til dels motsetningsfylte diskursposisjoner. De norske diskursposisjonene jeg har valgt å vektlegge, på grunnlag av mine analyser, er for det første kartlegging og evaluering. Dette på grunnlag av den posisjonen PISA-resultatene har fått i den norske diskusjonen om skolens samfunnsoppdrag. I tillegg vektlegger jeg livslang læring som en viktig diskursiv posisjon. De to neste posisjonene, humankapital og arbeidsliv, kan kun fremsettes som to posisjoner fordi de inngår i en diskurs om skolen. I en diskurs om økt kvalitet i produksjon vil for eksempel disse muligens kunne representere én posisjon heller enn to ulike posisjoner. Den siste diskursposisjonen er *New Public Management*, som igjen kan knyttes til en ansvarlighetsdiskurs.

På nivå 3 er det fem definerte fikseringspunkter. Det er for det første ulike kartleggingsprøver som har hatt betydning for den norske utdanningsdiskusjonen. Kapittel 5 viste hvordan Clemet hele tiden argumenterte med at 20 % av elevene ikke kan lese og skrive når de går ut av skolen. Denne argumentasjonen henter hun fra sin lesning av PIRLS-resultatene. Det er viktig å merke seg at Civic-undersøkelsen ikke inngår som fikseringspunkt.

Neste fikseringspunkt er ansvarliggjøring, som peker direkte tilbake til *New Public Management* som diskursposisjon. Dette fikseringspunktet ble etablert allerede i de første dokumentene i datamaterialet (KUF 2000a). Slik inngår dette som et sterkt og stabilt fikseringspunkt som er gjennomgående i hele materialet. Grunnleggende ferdigheter er et fikseringspunkt som ble satt i Stortingsmelding 30. Jeg har vist at dokumentene før stortingsmeldingen anbefaler basiskompetanse. Min påstand er at grunnleggende ferdigheter som fikseringspunkt inntreffer på det tidspunktet da enhetsskolen opphører som fikseringspunkt, altså fra Stortingsmeldingen ble lagt frem. I intervju materialet viste jeg hvordan Aase og Søgner har enhetsskolen som fikseringspunkt, mens Clemet og Bergesen skifter fra enhetsskole til mangfold på bakgrunn av felles, grunnleggende ferdigheter.

Fikseringspunktet individuelt tilpasset opplæring er gjennomgående for alle dokumentene og intervju personene. Kvalitet inngår også i alle dokumentene, men Aase er den av

intervjupersonene som ikke fremhever det som et fikseringspunkt for hennes bidrag. I stedet er hun opptatt av kultur – som kan leses som et av hennes sterkeste fikseringspunkt.

Det fjerde nivået, kunnskapsområder, inneholder de kategoriene som inkluderes i diskursen: kunnskapssamfunnet, arbeids- og samfunnsliv, mangfold, livslang læring og dannelse. Dannelse sammenveves med grunnleggende ferdigheter.

Figuren over viser at den norske diskursen om Kunnskapsløftet skiller seg fra den internasjonale diskursen ved at den mangler det Mouffe (2002a:183) omtaler som ”antagonismer”. Det vil si konflikter og motsetningsforhold. Det er ingen motsetningsforhold i de norske diskursposisjonene, i stedet er diskursposisjonene overlappende.

Antagonismer har en demokratisk funksjon. Politisk diskurs, forstått som kampen om makt og hegemoni, medfører på sitt beste at ulike diskursposisjoner fremlegger synspunkter offentlig. Når dette gjøres, utvides grunnlaget for beslutninger. Når diskursposisjonene overlapper hverandre, kan fikseringspunktene som diskusjonene dreier rundt, lukkes. Dette medfører at ”konflikter, antagonismer og maktforhold forsvinner, og det politiske feltet reduseres til en rasjonell forhandlingsprosess mellom private interesser” (Mouffe 2002a:181). Dette bidrar til å bygge ned den demokratiske diskursen og demokratiske prosesser.

Mouffe (2002a) er på linje med Lane (1966) når hun fremhever at konsensusperspektivet skaper problemer for demokratisk politikk, fordi man gjennom en utydelig fremvisning av ulike politiske og diskursive posisjoner hindrer ”dannelsen av distinkte politiske identiteter (Mouffe 2002a:189). Mouffe forklarer slik uklarhet mellom politiske motsetninger som grunnlaget for forminsket tro på det politiske og fremgang for andre kollektive identiteter, for eksempel religiøse, nasjonalistiske og etniske identiteter. Mouffe understreker viktigheten av antagonismer fordi man da vil få frem de ulike synspunktene og ulikhetene og synliggjøre maktkamper.

I den norske diskursen om Kunnskapsløftet er det bred politisk enighet om reformen, i den forstand at reformen fikk gjennomslag på Stortinget. En av de viktigste årsakene til den brede politiske oppslutningen reformen har fått, er resultatene fra de internasjonale testene. Lane (1964) advarte mot å ta politiske beslutninger på grunnlag av evidensbaserte argumenter og mente at dette ville virke avpolitiserende og avideologiserende. Oversatt til diskurs kan dette

sidestilles med at diskursflaten blir for liten eller smal, noe som fører til at grunnlaget for meningsdannelse reduseres.

Fairclough (1995) setter søkelyset på språkets betydning for sosial praksis. Diskurser bidrar til å legitimere ulike menings- og betydningssystemer. Desto flere sider ved kunnskapsobjektet som blir belyst, jo bredere vil det diskursive nedslagsfeltet være. Jeg har vist hvordan det har vært en målsetning i den internasjonale diskursen å få et bredt diskursivt nedslagsfelt gjennom at ulike diskursive posisjoner er representert. Formålet er å inkludere ulike aspekter ved menneskelig eksistens og sosial sameksistens i diskursflaten. I det følgende skal jeg diskutere diskursflaten i det norske materialet.

### **Diskursflate og kunnskapsobjekt: kulturendring og styrket resultat kvalitet**

Analysen av de nasjonale dokumentene og intervjuene har tydeliggjort at det overordnede målet med den norske læreplanreformen har vært å styrke kvaliteten på norsk skole. Dette er i tråd med mandatet daværende utdanningsminister Trond Giske ga Kvalitetsutvalget i 2001. Giske ba Kvalitetsutvalget om å foreslå et rammeverk for en helhetlig tilnærming til kvalitetsvurdering i grunnopplæringen. I kapittel 4 viste jeg til hovedtrekkene fra Kvalitetsutvalgets rapport fra juni 2002. Jeg har vist at de andre dokumentene følger opp anbefalingene fra 2002, med unntak av noen få justeringer.

Sammenligningen av den internasjonale diskursen og den norske diskursen om Kunnskapsløftet viser at alle de diskursive nivåene er ulike. Diskursobjektet for den internasjonale diskursen har demokratisk medborgerskap som sitt kunnskapsobjekt. Definerings av kunnskapsobjektet er en konsekvens av konkrete, politiske utfordringer knyttet til blant annet ideologien om kunnskapssamfunnet, økt pluralisme, behovet for utviklingen av en felles demokratisk identitet samt opprettholdelse og videreutvikling av velferdssamfunnet. Diskursen bygger således på normative og politiske målsetninger.

Den norske diskursen om Kunnskapsløftet er overhodet ikke knyttet til demokratisk medborgerskap, men til elevenes prestasjoner. Kunnskapsobjektet er kvalitet, og fikseringspunktene er rettet mot øking av kvalitet. Dette gjør at diskursposisjonene som i

utgangspunkt er sammenvevde, ikke modifiseres, men i stedet forsterker en reduksjonistisk tilnærming til spørsmålet om skolens samfunnsoppdrag.

De internasjonale anbefalingene gjøres ikke relevante i den norske diskursen om Kunnskapsløftet. Eksempelvis har jeg vist hvor viktig internasjonal testing er i den norske diskursen. PISA brukes som legitimering for den norske diskursen, men får en annen betydning i den norske diskursen enn i den internasjonale. PISA endres fra å være et kunnskapsområde internasjonalt, til å bli et fikseringspunkt i den norske diskursen. Det er grunnlag for å hevde at PISA, som kunnskapsområde, løsrives fra helheten og diskursflaten i den internasjonale diskursen og går inn i en ny diskurs i den norske sammenhengen som fikseringspunkt.

I den internasjonale diskursen bygger PISA-testingen på en bestemt forståelse av kompetansebegrepet, såkalte nøkkelkompetanser. Nøkkelkompetansene har, som jeg beskrev i kapittel 2, et dobbelt formål – at individet får et vellykket liv og utviklingen av et velfungerende samfunn. PISA-testingen er i denne tilnærmingen et middel for å nå et politisk mål. I den norske diskursen om Kunnskapsløftet er bedre resultater på PISA-testene et mål i seg selv, uten at det knyttes til en overordnet politisk målsetning. Resultatet er en reduksjonistisk kunnskapspolitisk tilnærming til skolens samfunnsoppdrag.

Kompetanseforståelsen i det norske materialet begrunnes ikke ut fra demokratiske og normative variabler, men legitimeres i ideologien om livslang læring. Dette er en ideologi som først og fremst begrunnes i arbeidslivstenkning og humankapitalteorier.

Kompetansemålene i den internasjonale diskursen er knyttet til tre kompetansekategorier: sosial samhandling i heterogene grupper, autonomi og bruk av interaktive verktøy (se for øvrig kapittel 2). De norske dokumentene knytter kompetansemål direkte til grunnleggende ferdigheter. Grunnleggende ferdigheter blir et viktig fikseringspunkt og en legitimering av de utdanningspolitiske prioriteringene som gjøres, på linje med internasjonale og nasjonale kartleggingsprøver.

I de internasjonale dokumentene fremstilles sosialkapital og humankapital som likestilte kapitalbegreper. De to kapitalbegrepene er viktige fikseringspunkter. I den norske versjonen er humankapital ikke et fikseringspunkt, men en diskursiv posisjon. Humankapital diskuteres i relasjon til fikseringspunktene. Jeg nevnte tidligere at diskursens indre logikk bygger på

fikseringspunktene. I det norske materialet kan ingen av fikseringspunktene relateres til demokratisk medborgerskap, med unntak av de grunnleggende ferdighetene som grunnlag for dannelse, slik det argumenteres i de nasjonale dokumentene og i intervjuene.

### Hva utelukkes i den norske diskursen om Kunnskapsløftet?

Like interessant som hva som inkluderes i diskursen, er det som ekskluderes. Jeg viste i figur 1 at den internasjonale indre diskursens logikk var fundamentert i følgende fikseringspunkter:

#### Nivå 3. Internasjonale fikseringspunkter

Sosialkapital	Humankapital	Nøkkelkompetanser
---------------	--------------	-------------------

I den norske diskursen om Kunnskapsløftet bygger diskursens indre logikk på disse fikseringspunktene:

#### Nivå 3. Nasjonale fikseringspunkter

PISA, TIMSS, PIRLS	Ansvarlighet, samfunnsmessig regnskapsplikt	Grunnleggende ferdigheter	Individuelt tilpasset opplæring	Kvalitet
--------------------	---	---------------------------	---------------------------------	----------

Dette viser at diskursene bygger på ulike logiske forutsetninger. Videre har jeg vist at de diskursive posisjonene var ulike. Dette er en konsekvens av at noen diskursive posisjoner ikke er inkludert i diskursoverflaten – det begripelige som ligger til grunn for betydnings- og meningssystemer.

#### Nivå 2. Internasjonale diskursposisjoner

Kunnskap	Kompetanse	Sosial utjevning	Medborgerskap	Økonomi
----------	------------	------------------	---------------	---------

#### Nivå 2. Nasjonale diskursposisjoner

Kartlegging, evaluering	Livslang læring	Humakapital	Arbeidsliv	New Public Management
-------------------------	-----------------	-------------	------------	-----------------------

I kapittel 1 beskrev jeg hvordan diskurser, forstått som en spesiell måte å snakke om og forstå verden på, konstituerer virkelighet. Figuren viser at det er to ulike virkeligheter som beskrives, i betydningen av at det er to ulike betydningssystemer som kommer til syne.

I de norske diskursflatene er medborgerskap ikke en kategori. Først på fjerde nivå kan dannelsen tolkes inn i diskursen. Dannelsen er den kategorien som ligger nærmest kategorien medborgerskap, men reduseres i den norske diskursen til å bli en underkategori av grunnleggende ferdigheter. Medborgerskap som sosialt felt og rolle reduseres i det norske materialet til å gjelde individuelle rettigheter og ytringer.

### **7.3 Tentativ forklaring på tendenser i det norske materialet**

Konklusjonen på undersøkelsen jeg har gjort, er at de norske styringsdokumentene bygger på andre diskurser enn den internasjonale kunnskaps- og utdanningspolitiske diskursen om medborgerskap. Demokratisering har vært et viktig tema i tidligere styringsdokumenter og læreplanverkene M87 og L97, men ikke i Kunnskapsløftet. I det følgende skal jeg legge frem noen tentative forklaringer på hvorfor de nyeste, norske styringsdokumentene ikke utviklet en diskurs om demokratisk medborgerskap i Kunnskapsløftsdiskursen.

Ovenfor har jeg trukket opp noen hovedlinjer som kan tjene som forklaring på hvorfor diskusjonen om demokratisk medborgerskap gjennom skole og utdanning er fraværende i de politiske styringsdokumentene. For det første har jeg vist at grunnlaget for reformen er evidensbasert. Resultatene fra PISA legger i stor grad grunnlaget for utformingen av reformen. Det kan synes som om PISA gis forklaringsverdi i forhold til hva som er galt med den norske skolen – langt utover den informasjonen PISA faktisk gir. Jeg har vist hvordan PISA, sammen med Differensieringsprosjektet og deler av Evalueringen av Reform 97, legger grunnen for den nye reformen.

I tillegg til den avgjørende vektleggingen av evidensbasert forskning er kritikken av det pedagogiske hegemoniet retningsgivende for reformen. Reformen kan tolkes som et politisk oppgjør med dialogpedagogikken, som i de politiske styringsdokumentene omtales som ”reformpedagogikk” eller ”progressiv pedagogikk” (se for eksempel Bergesen 2006). Omtalen er ofte negativ og nedlatende. Slike forståelser av pedagogikken er ikke et særnorsk fenomen. Også i andre land ser vi den samme utviklingen. I boken *The Death of Progressive Education. How teachers lost control of the classroom* viser den engelske pedagogen Roy Lowe at utviklingen i England er den samme som i Skandinavia (Lowe 2007). Lowe hevder at



både den sosiale og økonomiske rammen lærerne arbeider innenfor har påvirket utviklingen i skolen. Dessuten, mener Lowe, er endringene et resultat av: "(...) this new answerability, which sees the profession, as never before, obliged to justify its practices and to conform to directives and regulations which impose, ever more directly, the details of the classroom regime" (Lowe 2007:160). Lærerne må altså rettferdiggjøre de metodene og den pedagogiske praksisen de velger å bruke. Dette gjøres ved at elevene testes, og kunnskapsnivået blir førende for den pedagogiske praksis ved at det vises til resultater.

Lowe hevder at samfunnet i sin helhet er mer tilbøyelig til å lytte til og respondere på det som tidligere har vært høyresidens retorikk om skolens rolle i samfunnet. Resultatorienterings- og ansvarlighetsdiskursen har blitt sterkere, noe som har medført at "the voices of those who put the needs of the child at the heart of the educational process have struggled to make themselves heard" (Lowe 2007:159). Diskursen om resultatorientering er ifølge Lowe ikke forenlig med diskursen om barnet i sentrum.

I Norge ble det et regjeringsskifte i 2005, og den liberale regjeringen ble erstattet av en rød-grønn, sosialdemokratisk regjering. Den nye regjeringen hadde kritisert skolereformen, og det var forventet at de ville foreta en oppmyking av reformen. Dette skjedde ikke, og på mange måter har den rød-grønne regjeringen styrket den orienteringen av reformen som høyresiden la grunnlaget for. Dette blir retorisk tydelig ved å se på stortingsmeldingene fra den nye regjeringen. De har fått titler som: *.. og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (KD 2006-2007) og *Kvalitet i skolen* (KD 2007). I disse meldingene forsterkes diskursen om kvalitet i skolen forstått som en resultatorientering. Kompetansetenkningen blir enda mer fremtredende. Det er altså ikke snakk om noen oppmyking, men heller økt fokus på de momentene som var dominerende i *Kultur for læring*.

Det kan synes som om kvalitet understrekes fordi politikerne mener elevene lærer nok om demokrati i skolen. Kristin Clemet sa i intervjuet at behovet for demokratiopplæring ikke var noe som "sprang oss i øynene". Men det medfører ikke riktighet å tro at demokratisk medborgerskap kommer av seg selv eller ikke er et område som er viktig for skolereformen. Civic-undersøkelsen fra 2001 (Mikkelsen 2001) gir en pekepinn om generelle tendenser i skolen. Undersøkelsen viser at det ikke er en felles forståelse av hva demokratisk medborgerskap faktisk innebærer. Det er for eksempel ikke en entydig forståelse blant lærerne i norsk skole for hvilke emner som er viktige i demokratiopplæringen. Lærerne er

ikke enige om hva det vil si å være en god samfunnsborger, men er enige om at demokratiundervisning er viktig for å fremme demokratisk beredskap hos elevene. Det er store forskjeller mellom de enkelte klasserom når det gjelder i hvor stor grad demokrati-relatert undervisning gjennomføres, og elevene svarer gjennomgående at de opplever at deres mulighet for medvirkning er for dårlig. Nesten halvparten av elevene rapporterer at de ikke har lært på skolen at det er viktig å stemme ved valg - et av de viktigste redskapene medborgeren har i demokratiet.

Makt- og demokratiutredningen konkluderer i sin sluttrapport med at demokratiet som folkestyre forvitrer (Østerus, Selle m.fl.:291). Det nye samfunnet, som i hovedsak har utviklet seg fra 1990-tallet, preges av økt privatisering, orientering mot service og konsum og lavere deltagelse i frivillige organisasjoner. Den manglende implementeringen av medborgerskapsdiskursen og den avgjørende vektleggingen av resultatorientering og ansvarliggjøring peker i retning av at denne forvitringen også har nådd skolen. På den andre siden kan man ane konturene av et nytt mønster for deltagelse i politiske prosesser – det som kan kalles ”øyeblikksorganisering”. Et internasjonalt eksempel er den nylig avsluttede valgkampen i USA, der Barack Obama gjennom mobiliseringen av ”mannen i gaten” – *the citizens* – klarte å vinne valget. Den norske skolen og de planer og styringsdokumenter som definerer kunnskap og læring, ser ikke ut til å forholde seg til denne revitaliserte, medborgerorienterte demokratidiskursen.

Skolen har hatt en funksjon som motmakt til det etablerte. Konklusjonen i denne avhandlingen er at denne rollen er betydelig svekket. Læreplanverket er tilpasset den resultatorienterte retorikken. Dette fører til at skolen som arena for demokratisk medborgerskap er svekket. Det blir opp til den enkelte lærer å iverksette demokratisk orientert undervisning. Fostringen av våre vordende demokrater som deltagende, aktive individer avhenger i stor grad av at andre institusjoner er seg dette ansvaret bevisst. De generelle tendensene til forvitring og svekking av det deltagende demokratiet, som Maktutredningen peker på, kan forstås som en generell tendens. Skolen er, på lik linje med andre samfunnsinstitusjoner, påvirket av den samme tendensen.

## Litteraturliste

- Arendt, H. (1996). Vita Activa : Det virksomme liv. Oslo, Pax Forlag A/S.
- Arthur, J. og R. Bailey (1999). Schools and community : the communitarian agenda in education. London, Falmer.
- Audigier, F. (2000). Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Project "Education for Democratic Citizenship". Strasbourg, Council of Europe.
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom - en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97. K. Klette (red.). Universitetet i Oslo, Unipub: 77-110.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action : a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Beiner, R. (1995). Theorizing Citizenship. New York, State University of New York Press.
- Berge, K.L. (2005). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. Ungdommers skrivekompetanse. Berge, K. L., S.E. Evensen, F. Hertzberg, W. Vagle Oslo, Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer. H. Hølleland (red.). Oslo, Cappelen Akademiske Forlag: 228-250.
- Bergesen, H. O. (2006). Kampen om kunnskapsskolen. Oslo, Universitetsforlaget.
- Berlin, I. (1969). Four essays on liberty. Oxford, Oxford University Press.
- Biesta, G. (2003). "Demokrati - ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?" Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik 1: 59-79.
- Bîrzea, C. (2000). Education for Democratic Citizenship: A lifelong Learning Perspective. Project "Education for Democratic Citizenship". Strasbourg, Council of Europe.
- Bîrzea, C. (2005). Tool for quality assurance for democratic citizenship in schools. Paris, United nations Educational, Scientific and Cultural Organizations
- Bonde, E. og B. Bolstad (2001). Moderne pedagogikk: teori og praksis ved Ringstabekk skole. Oslo, Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1995). Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften. Oslo, Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P., J.-C. Passeron, P.F. Bundgård, K. Esmark (2006). Reproduksjonen : bidrag til en teori om undervisningssystemet. København, Hans Reitzel.

- Bourdieu, P., L. J. D. Wacquant, B.N, Kvalsvik (1995). Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse. Oslo, Samlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1973). Barn i to verdener: USA og Sovjet. En sammenligning av barneoppdragelsen i de to landene. Oslo, Gyldendals Fakkelt-bøker.
- Brownhill, B. (2002). Lifelong Learning. The Age of Learning. P. Jarvis (red.). London, Kogan Page: 69-79.
- Caney, S. (1999). Liberal Legitimacy, Reasonable Disagreement and Justice. Pluralism and Liberal Neutrality. R. Bellamy and M. Hollis (red.). London, Portland, Frank Cass. 1: 19-36.
- Catlaks, G. (2006) European and American Approaches to Citizenship Education in the Context of European Union Enlargement. [Elektronisk versjon] Hentet februar 2007 [http://www.civnet.org/contenidos.php?id\\_secciones=OA==&ACTION=TW9zdHJhclV uQ29udGVuaWRv&id\\_contenido=NTM=](http://www.civnet.org/contenidos.php?id_secciones=OA==&ACTION=TW9zdHJhclV uQ29udGVuaWRv&id_contenido=NTM=)
- Calusen, T., H. Gjerding, A. Dreyer Hansen, A. Jansen, C. Jensen, H. Kaltoft, C. Madsbjerg, U.G. Ga (2002) "Diskursteori, radikalt og pluralt demokrati". Det radikale demokrati. Diskursteoriens politiske perspektiv. Laclau og Mouffe (red). Fredriksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Clinton, H. R. (2003). Living history. London, Headline.
- Coleman, J. S. (1988). "Social Capital in the Creation of Human Capital." American Journal of Sociology 94: 95-120.
- Connolly, W. E. (1993). The terms of political discourse. Princeton, N.J., Princeton University Press.
- Dahl, R. A. (2000). Democracy. New Haven og London, Yale University Press, Yale Nota Bene.
- Dahrendorf, R. (1994). The Changing Quality of Citizenship. The Condition of Citizenship. B. v. Steenbergen (red.). London, Thousand Oaks, New Dehli, SAGE Publications: 10 - 19.
- Dale, E. L. og J. I. Wærness (2003). Differensiering og tilpasning i grunnsopplæringen : rom for alle - blick for den enkelte. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Dale, E. L. og J. I. Wærness (2006). Vurdering og læring i en elevaktiv skole. Oslo, Universitetsforlaget.
- Delors, J. med flere (1996). Learning : the treasure within : report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century : Highlights. Paris, UNESCO Publishing.

- Department for Education and Employment (1999). Citizenship : the National Curriculum for England; Key stages 3-4, Qualifications and Curriculum Authority.
- DeSeCo (2005) The definition and selection of key competencies. Executive Summary. Project "Education for Democratic Citizenship". Strasbourg, Council of Europe.
- Donahue, M., 1998, [www.usm.maine.edu-cber/mbi/spring98/Donahue.htm](http://www.usm.maine.edu-cber/mbi/spring98/Donahue.htm)
- Drucker, P. F. (1993). "The Rise of the Knowledge Society." Wilson Quaterly 17 (2): 52-71.
- Dürr, K. (2004). Education for Democratic Citizenship 2001-2004. The School: A democratic Learning Community. The All-European Study on Pupils' Participation in Schools. Learning and living democracy. Strasbourg, Council of Europe: 57.
- Dürr, K., V. Spajic-Vrkas, med flere (2000). EDC. Strategies for Learning Democratic Citizenship. Project Education for Democratic Citizenship. Strasbourg, Council of Europe: 76.
- Edvinsson, L. og M. S. Malone (1997). Intellectual capital : the proven way to establish your company's real value by measuring its hidden brainpower. London, Piatkus.
- Englund, T. (1986). Curriculum as a political problem : changing educational conceptions with special reference to citizenship education. Uppsala, Studentlitteratur.
- Englund, T. (2004). Skola för deliberativ demokrati? Pedagogikk og Politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004. P. Aasen, P. B. Foros og P. Kjøl (red.). Oslo, Cappelen 1: 249-270.
- Etzioni, A. (1995). The spirit of community : rights, responsibilities and the communitarian agenda. London, Fontana Press.
- Europaparlamentet. (2003). "Overview of EDC in Norway". Education. Retrieved 05.09.06, 2006. URL: [www.coe.int/t/dg4/education/edc/](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/)
- Fairclough, N. (1992). Discourse and social change. Cambridge, Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis : the critical study of language. Harlow, Longman.
- Faulks, K. (2000). Citizenship. London, Routledge.
- Field, J. (2003). Social capital. London, Routledge.
- Field, J. (2006). Lifelong learning and the new educational order. Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- Field, J., T. Schuller, S. Baron (2000). Social capital : critical perspectives. Oxford, Oxford University Press.

- Foucault, M. (1999). Diskursens orden. Oslo, Spartacus Forlag A/S.
- Foucault, M. (2002). The Archaeology of Knowledge. London og New York, Routledge.
- Forskningsdepartementet (2005). Lærer eleven mer på lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: 72.
- Furre, H., I. J. Danielsen, med flere (2005). Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005. [Elektronisk versjon] <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=31520>
- Gilomen, H. (2003). Desired outcomes: A successful life and a well-functioning society. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. D. S. Rychen og L. H. Salganik (red.). Göttingen, Hogrefe & Huber: 109-134.
- Goffman, E. (1992). Vårt rollespill til daglig : en studie i hverdagslivets dramatik. Oslo, Pax.
- Greenstein, F. I. (1969). Children and politics. New Haven, Yale University Press.
- Gustavsson, B. (1998). Dannelse i vor tid : om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund. Århus, Klim.
- Habermas, J. (1995). Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe. Theorizing Citizenship. R. Beiner (red.). New York, SUNY. 1: 255-281.
- Habermas, J. og P. Dews (1992). Autonomy and solidarity : interviews with Jürgen Habermas. London, Verso.
- Halpern, D. (2005). Social capital. Cambridge, Polity Press.
- Hansen, T. og T. Tjerbo (2003). Politisk engasjement, borgerroller og sosial kapital. Oslo, Makt- og demokratiutredningen 1998-2003.
- Hargreaves, A. (2004). Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet : utdanning i en utrygg tid. Oslo, Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2003). Evalueringa av Reform 97: sentrale resultat. Oslo, Program for evaluering av Reform 97. Noregs forskningsråd Høgskulen i Volda: 1-110.
- Heater, D. (1999). What is citizenship? Cambridge, Polity Press.
- Heldal, J. (1995). Menneskerettslig oppdragelse : en drøfting med utgangspunkt i en analyse av samfunnsoppdragelsen i Sovjetunionen og skolereformen i Litauen. Oslo, Universitetet i Oslo.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. Pedagogisk filosofi. E. L. Dale (red.). Oslo, Gyldendal Akademisk.

- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97. K. Klette (red.). Universitetet i Oslo, Unipub: 137-172.
- Hess, R. D. og J. V. Torney (1967/2006). The development of political attitudes in children. New Brunswick, N.J., AldineTransaction.
- Hølleland, H. (red) (2007). På vei mot Kunnskapsløftet. Oslo, Cappelen.
- Jackson, P. W., D. T. Hansen, R.E. Boostrom (1993). The moral life of schools. San Francisco, Jossey-Bass.
- Jaros, D. (1973). Socialization to politics. New York, Praeger.
- Jarvis, P. (2002). The Age of learning : education and the knowledge society. London, Kogan
- Kerr, D. (1999). Re-examining citizenship education : the case of England, National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Kerr, D. og B. Losito (2004). Tool on Key Issues for EDC Policies. 1st draft. Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Strasbourg, Council of Europe: 21.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). Mønsterplan for grunnskolen : M87. Oslo, Kirke- og undervisningsdepartementet : Aschehoug.
- Kivisto, P og T. Faist (2007). Citizenship. Discourse, Theory, and Transnational Prospects. Malden, Blackwell Publishing.
- Kjærnsli, M. (2004). Rett spor eller ville veier? : norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003. Oslo, Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2003a). Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Unipub.
- Klette, K. (2003b). Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i det norske klasserom etter Reform 97. Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97. K. Klette (red.). Universitetet i Oslo, Unipub: 39-76.
- Knain, E. (2000) DeSeCo: status og videre planer. PISA-rapport nr. 10. [Elektronisk versjon] [http://www.pisa.no/dok\\_nasj.html](http://www.pisa.no/dok_nasj.html)
- Kohlberg, L. (1981). The meaning and Measurement of Moral Development. Worcester, Clark University Press.
- Krejsler, J. (2004a). Pædagogikken og kampen om individet : kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker. København, Hans Reitzel.

- Krejsler, J. (2004b). Introduktion: Når uddannelse rammes af individualisering. Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker. J. Krejsler (red.). København, Hans Reitzels Forlag: 7-31.
- Krejsler, J. (2004c). Pædagogiske spil med personligheden som indsats. Om den lærende, selvets teknikker og muligheder for at tænke anderledes. Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker. J. Krejsler (red.). København, Hans Reitzels Forlag: 63-88.
- KUF (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo, Nasjonalt læremiddelsenter og Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF (2000a). Forprosjekt om utvikling av et nasjonalt kompetanseregnskap. Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006-2007). ...og ingen sto igjen og hang. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepratementet (2007) Kvalitet i skolen. Oslo. Kunnskapsdepartementet *Kvalitet i skolen* (KD 2007).
- Kymlicka, W. (2002). Contemporary political philosophy an introduction. Oxford, Oxford University Press.
- Kymlicka, W. og W. Norman (1995). Return of the Citizen: a Survey of Recent Work on Citizenship Theory. Theorizing Citizenship. R. Beiner (red.). Albany, State University of New York Press: 283-322.
- Laclau, E. og C. Mouffe (2002). Det radikale demokrati : diskursteoriens politiske perspektiv. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Lane, R. E. (1966). "The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society." American Sociological review 31(5): 649-662.
- Langfeldt, L. (2008). Kunnskap, utdanning og læring - hva lærte vi? Formidling av resultater. Oslo, Norges forskningsråd.
- Lauglo, J. (2000). Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth. Social Capital. Critical Perspectives. S. Baron, J. Field og T. Schuller (red.). Oxford, Oxford University Press: 142- 167.
- Lauglo, J. (2005). Liberalisme og utdanning, Oslo, Bedre Skole 3/2005: 30-38
- Leicester, M., C. Modgil, S.Mogdil (red.). (2000). Politics, education and citizenship. London, Falmer Press.
- Levy, F. og R. J. Murnane (2001). Key Competencies Critical to Economic Success. Defining and Selecting Key Competencies. D. S. Rychen og L. H. Salganik (red.). Seattle, Toronto, Bern, Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers: 151-174.



- Lorentzen, H. (2004). Fellesskapets fundament : sivilsamfunnet og individualismen. Oslo, Pax.
- Lowe, R. (2007). The death of progressive education : how teachers lost control of the classroom. London, Routledge.
- Løvlie, L. (1984). Det pedagogiske argument moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen. Oslo, Cappelen.
- Løvlie, L. (2004a). Individualitet, fellesskap og dannelsens mangfoldighet. Uddannelse og dannelse - læsestykker i pædagogisk filosofi. E. L. Dale og K. Krogh-Jespersen (red.). Århus, Klim.
- Løvlie, L. (2004b). "Læreplan 2006 - fra enhetsskole til enrettingsskole?" Bedre Skole 4/2004:18-23
- Løvlie, L. (2006). Education for Deliberative Democracy. Critical Issues in Education in a Global World. I. G. Ze'ev og K. Roth (red.), Springer. 1.
- Løvlie, L. (2007). "Glemte sammenhenger." Upublisert artikkel
- Løvlie, L. og O. Korsgaard (2003). Innledning. Dannelsens Forvandlinger. L. Løvlie, O. Korsgaard og R. Slagstad (red.). Oslo, Pax Forlag A/S: 9-37.
- Macedo, S. (2002). Introduction. Moral and Political Education. S. Macedo og Y. Tamir (red.). New York, New York University Press.
- Marshall, T. H. og T. Bottomore (1992). Citizenship and social class. London, Pluto Press.
- Maurseth, A. B. (2005). Opplysningens sjonglør : Denis Diderot 1713-1784. Oslo, Humanist forlag.
- Mikkelsen, R. (2001). Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land : Civic Education Study Norge 2001. Acta didactica ; 1/2001. Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R. og D. Fjeldstad (2003). Skole og Demokratiopplæring. Ungdom, makt og mening. F. Engelstad og G. Ødegård (red.). Oslo, Gyldendal Akademiske: 21-48.
- Mouffe, C. (2002a). Politisk filosofi. Det radikale demokrati : diskursteoriens politiske perspektiv. E. Laclau og C. Mouffe (red.). Roskilde, Roskilde Universitetsforlag: 175-238.
- Mouffe, C. (2002b). Feminisme, medborgerskap og radikal demokratisk politik. Det radikale demokrati : diskursteoriens politiske perspektiv. E. Laclau and C. Mouffe (red.). Roskilde, Roskilde Universitetsforlag: 195-212.
- Mouffe, C. (2002c) For an agonistic public sphere. [Elektronisk versjon] <http://www.ciudad-derechos.org/english/pdf/kb.pdf>

- Murray, T. S. (2003). Reflections on international competence assessments. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. D. S. Rychen og L. H. Salganik (red.), Göttingen, Hogrefe & Huber: 135-160.
- Neumann, I. B. (2001). Mening, materialitet, makt : en innføring i diskursanalyse. Bergen, Fagbokforlaget.
- NOU (2002). Førsteklasses fra første klasse : forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring. Norges offentlige utredninger ; NOU 2002:10. Kvalitetsutvalget og Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo, Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU (2003). I første rekke : forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Norges offentlige utredninger ; NOU 2003:16. Kvalitetsutvalget og Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo, Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- O'Shea, K. (2003). Developing a shared understanding. A glossary of terms for education for democratic citizenship. Project Education for Democratic Citizenship. Strasbourg, Council of Europe
- OECD (2003). The PISA 2003 assessment framework : mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. Paris, OECD.
- Perrenoud, P. (2001). The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. Defining and Selecting Key Competencies. L. H. Salganik og D. S. Rychen (red.). Seattle, Toronto, Bern, Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers: 121-150.
- Pocock, J. G. A. (1995). The Ideal of Citizenship Since Classical Times. Theorizing Citizenship. R. Beiner (red.). New York, SUNY. 1: 29 - 52.
- Power, F. C., A. Higgins, L. Kohlberg (1989). Lawrence Kohlberg's approach to moral education. New York, Columbia University Press.
- Putnam, R. D. (2000). Bowling alone : the collapse and revival of American community. New York, Simon & Schuster.
- Ranson, S. (1994). Towards the learning society. London, Cassell Educational.
- Rawls, J. (1996). Political liberalism. New York, Columbia University Press.
- Rawls, J. (2003). Rettferdighet som rimelighet : en reformulering. Oslo, Pax.
- Roth, K. (2000). Democracy, education and citizenship : towards a theory on the education of deliberative democratic citizens. Stockholm, HLS Förlag.
- Rowe, D. (2000). Value pluralism, Democracy and Education for Citizenship. Politics, education and citizenship. M. Leicester, C. Modgil og S. Modgil (red.). London og New York, Falmer Press. 6: 123-140.

- Rychen, D. S. (2003). Key competencies: meeting important challenges in life. Key Competencies for a Successful life and a Well-Functioning Society. D. S. Rychen og L. H. Salganik (red.), Göttingen, Hogrefe & Huber: 63-108.
- Rychen, D. S. og L. H. Salganik (2003b). A holistic model of competence. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. D. S. Rychen og L. H. Salganik (red.), Göttingen, Hogrefe & Huber: 41-62.
- Salganik, L. H. (2001). Competencies for Life: A Conceptual and Empirical Challenge. Defining and Selecting Key Competencies. L. H. Salganik og D. S. Rychen (red.). Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers: 17-32.
- Salganik, L. H. og D. S. Rychen (2003a). Defining and selecting key competencies. Kirkland, Wash. Göttingen, Hogrefe & Huber.
- Salganik, L. H. og D. S. Rychen (2003b). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen, Hogrefe & Huber.
- Sennett, R. (1992). Intimitetstyranniet. Oslo, Cappelen.
- Sennett, R. (2001). Det fleksible mennesket : personlige konsekvenser av å arbeide i den nye kapitalismen. Bergen, Fagbokforlaget.
- Skarpenes, O. (2004). Kunnskapens legitimering : en studie av to reformer og tre fag i videregående skole. Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Skarpenes, O. (2005). "Pedosentrismens framvekst - Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringssparadigme." Nytt Norsk Tidsskrift (4): 418-431.
- Steenbergen, B. v. (1994). The Condition of citizenship. London, Sage.
- Stewart, T. A. (1994) "Your company's most valuable asset: intellectual capital". [Elektronisk kilde] Fortune. [http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune\\_archive/](http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune_archive/)
- Stewart, T. A. (1998). Intellectual capital : the new wealth of organizations. London, Nicholas Brealey.
- Stone, D. A. (2002). Policy paradox : the art of political decision making. New York, Norton.
- Strike, K. A. (2003). Pluralism, Personal Identity, and Freedom of Conscience. Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. K. McDonough og W. Feinberg (red.). Oxford, Oxford University Press. 1: 57-75.
- Strømsnes, K. (2003). Folkets makt : medborgerskap, demokrati, deltakelse. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Svensson, J. (2008). Kommunikation, Medborgarskap och Deltagerdemokrati. En studie av medborgarutskotten i Helsingborg. Sociologiska institutionen. Lund, Lunds Universitet.

- Telhaug, A. O. (2005). Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole? : beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Undervisningsministeriet (2005). Det Nationale Kompetenceregnskab 2006. fra pub.uvm.dk/2005/NKRrapport.
- UFD (2003a). Kan livslang læring måles? : Kompetanseberetningens læringsbarometer 2003 : et grunnlagsdokument fra Kompetanseberetningen 2003. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD (2003b). Har kompetanseberetningen et grunnlag? : en grunnlagsrapport fra Kompetanseberetningen 2003. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD (2003c). Bedre føre var enn etter snar? : læring før skolealder : en snarvei fra Kompetanseberetningen 2003. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD (2003d). Hvordan skapes vektløse verdier? : en snarvei fra Kompetanseberetningen 2003. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD (2003e). Livslang læring mer enn ord? : en snarvei fra Kompetanseberetningen 2003. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD (2004). Kultur for læring. (2003-2004). Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD (2005). Kunnskapsløftet : læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring : læreplaner for grunnskolen. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- UNESCO (1996). Learning : the treasure within : report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, UNESCO Publishing.
- UNESCO (2005). Towards knowledge societies. Paris, UNESCO Publishing.
- Vestby, G. M. (2003). Medvirkning i skolen som byggestein i demokratiutvikling? Ungdom, makt og mening. F. Engelstad og G. Ødegård (red.). Oslo, Gyldendal Akademiske: 49-68.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. Defining and Selecting Key Competencies. D. S. Rychen og L. H. Salganik (red.). Seattle, Toronto, Bern, Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers: 45-66.
- Winther Jørgensen, M. og L. Phillips (1999). Diskursanalyse som teori og metode. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Young, I. M. (1995). Polity and Group Difference: A Critique of the ideal of Universal Citizenship. Theorizing Citizenship. R. Beiner (red). Albany, State University of New York Press: 154- 175.
- Ødegård, G. og F. Engelstad (2003). Ungdom, makt og mening. Oslo, Gyldendal akademisk.

Österlind, E. (1998). Disciplinering via frihet : elevers planering av sitt eget arbete. Uppsala, Universitetet.

Østerud, Ø., P. Selle, F. Engelstad (2003). Makten og demokratiet : en sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen. Oslo, Gyldendal akademisk.

Aase, L. A. B. Fenner, K.Børhaug (red.) (2005). Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv. Bergen, Fagbokforlaget



## **VEDLEGG – INTERVJUGUIDE**





## INTERVJUGUIDE – BERGESEN, SØGNEN OG CLEMET

### Prosjektets hovedproblemer og målsetning.

I forbindelse med utvikling av L06, arbeider jeg med et prosjekt som har som målsetning å belyse skolens rolle som demokratisk dannelsesinstitusjon. Prosjektets fokus er å undersøke og diskutere hvilke rammer som legges gjennom den nye læreplanen, for at elevene skal kunne utvikle en såkalt medborgerkompetanse. Medborgerkompetanse forstås i denne sammenheng som det liberale idealet om å kunne delta i en offentlig samtale, dvs. å kunne delta i den offentlige debatt med det som kreves både som aktiv deltager, i form av retoriske kunnskaper og respekten for de andres synspunkter. Skolens mandat som samfunnsoppdrager er et kjernepunkt.

Intervjuet tar utgangspunkt i dokumentene som ligger til grunn for utviklingen av nye læreplaner, Kvalitetsutvalgets innstilling, st.meld. 30 og utkast til fagplaner i norsk og samfunnsfag.

Forskningsetikk.

Båndopptaker.

1.del av intervjuet;

Navn

Yrke

Utdannelse

Tidligere yrkeskarriere.

- Formell rolle i forbindelse med den nye reformen; kvalitetsutvalget, st.meld. 30 etc.
- Kan du si noe om i hvilken grad du opplevde at du hadde innflytelse over det arbeidet som er gjort, og hvordan?
- Vil du si noe om tekstene som foreligger, og i hvilken grad du har vært med på å utforme denne?

## Intervju guide

1. I første kapitel i st.meld.30 heter det på side 8; ”Skolen er blant våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Den påvirker samfunnsutviklingen, og den påvirkes av endringer i samfunnet.” Kan du kommentere og utdype denne påstanden?

2. I innledningen til st.meld. 30 heter det ”Skolens begrunnelse og samfunnsoppdragelse er stadig aktuelt”, kan du si noe om skolens begrunnelse og samfunnsoppdragelse?

### **3. Grunnleggende ferdigheter og kompetanse.**

- I st.meld. 30, side 31, er en av overskriftene ”Dannelse og grunnleggende ferdigheter.” Kan du utdype forholdet mellom disse?

- Hvordan ser du forholdet mellom ferdigheter og kompetanse?

OECD bruker DeSeCo, i Kvalitetsutvalgets innstilling snakker man om basiskompetanse, faglig kompetanse og helhetlig kompetanse, og st.meld. 30 har man gått over til grunnleggende ferdigheter. Hva mener du er bakgrunnen for at man i st.meld. ender opp med grunnleggende ferdigheter?

- Hva er det grunnleggende begreper referer til? Hva vil man fange opp med å bruke dette begrepet?
- - Hva mener du er bakgrunn for at man i st.meld. 30 har tilføyd muntlig som en grunnleggende ferdighet.
- Kvalitetsutvalget forslår på side 67 i NOU 2003:16 at sosial kompetanse er en del av basiskompetansen. Hvorfor tror du denne forsvant i det som i st.meld. 30 heter grunnleggende kompetanse?
- Ble det vurdert å se muntlig som en del av sosial kompetanse?
- Er det de grunnleggende ferdighetene som skal kartlegges/prøves ved nasjonale prøver?
- Vil du si at målsetningen med ny læreplan er en generell kompetanseheving hos norske elever, altså en generell progresjon?
- Noen vil hevde at kunnskapsnivå uttrykt gjennom nasjonale prøver ikke tar høyde for andre variabler som sosial bakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå etc. Er du enig i dette, og er dette evt. problematisk?
- Vil du si det er sammenheng mellom ferdighetsmål, fagplaner og nasjonale prøver? Evt. Hvordan?

- Sett i sammenheng med ferdighetsmål, fagplaner og nasjonale prøver; kan dette kombineres med metodefrihet? (Gir ikke disse tre sterke føringer for undervisningsmetode og læringsstrategier?)

#### **4. L97, st.meld. 30 og kvalitetsutvalgets innstilling.**

- Formuleringene i disse dokumentene, spesielt mellom L97 og de to andre, skiller seg fra hverandre. Mens kvalitetsutvalget betoner individet og kvalitet på læring, er L97 mer fokusert på det kollektive. Er det noe motsetningsforhold her?
- Hva konkret er det L97 generelle del bidrar med og som skal videreføres i L06, eller med andre ord; hvorfor valgte man å beholde generell del av L97?

#### **5. Skolens demokratiske mandat.**

- Kan vi snakke om demokratisk kompetanse, og hva består denne i tilfelle i?
- Vil du si at demokratisk kompetanse er et uttrykk for kunnskap eller allmenndannelse?
- Hva er skolens demokratiske mandat?
- Hvordan læres eller oppdras borgerne til å bli demokratiske samfunnsborgere?
- Hvilke egenskaper ved individet mener du er viktig for at samfunnet skal kunne opprettholde og videreutvikle demokratiet?
- Hvilke egenskaper ved samfunnet mener du er viktig for utvikling/oppdragelse av demokratiske individer?
- Hvilke demokratiske bidrag mener du at enhetsskolen først og fremst representerer?
- Mener du at det demokratiske mandatet i L06 svekkes eller styrkes, hvordan?
- I utkastene til ny fagplan i norsk og samfunnsfag er det demokratiske perspektivet forsterket. Er dette de to store demokratifagene, og hvorfor styrkes demokratiseringsfokuset i de nye fagplanene?
- Hva tror du er årsaken til at man tradisjonelt sett i Norge knytter demokratisering opp mot sosialisering?
- Man har ingen konkrete fagplaner eller læringsmål for demokratisering. Kan dette forstås som at man ser demokratisering som et forventet utfall av skolegangen?

#### **6. Avslutning.**

Er det noe du vil legge til, eller mener ikke har blitt belyst i dette intervjuet, som du mener burde vært det?

## **I. Norsk**

- Hvordan har det vært å arbeide med nye fagplaner?
- Hva blir de største endringene/blir det store endringer i norskfaget?
- Har målsetningen for norskfaget endret seg med st.meld. 30?
- Grunnleggende ferdigheter og kompetansemål; hvordan påvirker dette arbeidet med utvikling av fagplaner?
- Er det faglige tradisjoner for å diskutere kompetansemål hos dere?
- Får man dekket inn hele norsk faget i en fagplan som tar utgangspunkt i ferdighetstenkning eller er det elementer som ikke kan realiseres?

### Grunnleggende ferdigheter

- Er muntlig en grunnleggende ferdighet?
- Hvis man ser på fagplanen i norsk, etter 13.trinn, så er det tilsynelatende t meget høyt faglig nivå hos eleven. Hvem er denne eleven; er det gjennomsnittseleven man her ser for seg?
- De nasjonale prøvene er omdiskutert. Er det en sammenheng mellom disse prøvene og fagplanene?
- Dannelsesaspektet; er dannelse et resultat av tilstrekkelig med kompetanse innenfor grunnleggende ferdigheter?

### Muntlig

- Er det spesielle normer som gjelder for muntlig?
- Kan man undervise elevene i muntlig?
- Lærer man muntlige ferdigheter, eller er dette noe som utvikles gjennom erfaringer med andre?
- Hvis det er noe som utvikles, hva er det som kjennetegner denne prosessen?
- Finnes det regler for hva som er godt muntlig?
- Er det spesielle undervisningsmetoder som egner seg spesielt godt for muntlig?

- Kan man evaluere en elev, uavhengig av de andre elevene, i muntlige ferdigheter, eller må man her evaluere hele gruppen?
- Kan man se muntlige ferdigheter som en stabil ferdighet, eller vil dette variere fra situasjon til situasjon?

### Offentlighet

- Dere skriver at norskfaget skal være en offentlighet. Kan du utdype dette?
- Er det innholdet i faget som representerer offentlighetsperspektivet, eller er det undervisningsmetode, evt. begge? Utdyp.
- I Fagplanen understreker dere at norskfaget skal være ”en offentlighet der barn og unge kan møte seg sjøl og andre i nye roller (...)” Hva kjennetegner en slik offentlighet?
- Er det en eller flere av hovedområdene i norskfaget (skriftlig, muntlig, multimodale tekster) som har større offentlighetskarakteristikk enn de andre?
- I den nye læreplanen; vil du si at norsk er et kunnskapsfag, danningsfag eller begge deler?
- I fagplanen; tenderer norsk mot et kunnskapsfag eller danningsfag?
- Hva menes med utsagnet; ”Kultur handler om å delta i et offentlig rom, ytre seg, svare”?

### Sosiologiske perspektiver på læring

- Norskfaget kan sies å være en del av det klassiske opplysningsprosjektet. Forskning viser at elevenes sosiokulturelle bakgrunn har stor betydning for hvordan elevene presterer. Man har sett på foreldres utdanningsnivå, antall bøker hjemme (tilgang), og det som inngår i individets habitus. Hvordan utformes norskfaget slik at skillene mellom elevene ikke øker ytterligere?
- Norskfaget er et kulturfag. Faget har også utviklet seg gjennom en spesifikk kultur, representert gjennom enhetsskolen. Betrakter du den nye måten å tenke skole på, som kommer til uttrykk gjennom st.meld. 30, som en ny skolekultur, med nye kulturelle betingelser for faget? (Sett i lys av kompetanseperspektivet og nasjonale prøver)
- Har norskfaget multikulturelle dimensjoner?

### Kanon.

- Kan du si noe om hvilke litteratur elevene skal presenteres for, og hvem definerer hva som er god litteratur?

### Avslutningsvis.

- Hvis de faglige kravene er høyere i L06 enn de var i L97, vil dette i seg selv medføre at elevene presterer bedre?
- Opplever du at de tre delene; L97, st.meld. 30 og fagplanen for norsk er i samsvar, og at det er entydige formuleringer av hva norskfaget skal representere i skolen?